

روانشناسی

«پروورشی»

مؤلف

مهدی جلالی

دکتر روانشناسی علوم تربیتی

استاد و نسله ادبیات و انشیرالی

از مشاتر شرکت سهامی چهر

نهران - اردیبهشت ماه ۱۳۲۸

چاپخانه چهر



*With the Compliments
of
The Cultural Counsellor
of
The Indian Embassy
New Delhi.*

از صفحه ۲۲۵ تا صفحه ۲۴۰ سر صفحه ها اشتباه
و بغلط ۲۴۱ - ۲۵۶ نمره گذاری شده است از
خواننده عزیز بانهایت اعتذار تصحیح آن را خواهیم.

روانشناسی

«پروورشی»

تألیف

مهدی جلالی

دکتر روانشناسی علوم تربیتی

استاد و نسله ادبیات و انشای عالی

از نشریات شرکت سهامی چاپ

تهران - اردیبهشت ماه ۱۳۲۸

چاپخانه چاپ

دیباچه

کتاب حاضر که از نظر خوانندگان محترم می گذرد در درجه اول منظور کتاب درسی و رفع احتیاج دانشجویان دانشسرای عالی و دانشسراهای مقدماتی نگارش یافته و برای اینکه مورد استفاده دیگر علاقمندان بروانشناسی نیز قرار گیرد در تنظیم و تدوین آن سعی بلیغ شده است که مطالب با ذوق و سلیقه عموم متناسب باشد.

پس از مراجعت از سفر دوم خود بامریکا بر آن شدم که منظور فوق را سرفرصت عملی کنم و همچنین دست باین کار زدم متوجه گردیدم که باوجود یادداشت‌های فراوان و مختلف که از منابع گوناگون گردآورده شده ، وقت زیادی باید صرف شود تا آن یادداشتها مرتب و منظم گردد و برشته تحریر درآید . از طرف دیگر دانشجویانی که در این رشته با خود اینجانب کار میکنند احتیاج مبرمی به چنین کتابی داشتند و این احتیاج شدید خواه ناخواه مرا وادار نمود که برخلاف میل خود در کار تألیف و بچاپ رساندن کتاب کنونی تسریع و تعجیل کنم در صورتیکه حق آن بود هر چه بیشتر تأانی و حوصله بخرج داده شود معینا باید این نکته را نیز خاطر نشان کنم که در جمع آوری مطالب کتاب نظریات مکاتبهای مختلف مورد تحقیق بسوده است بطوریکه مطالب مزبور شامل کلیاتی از عقاید و نظریات همه ارباب فن میباشد . همچنین کوشش فراوانی بعمل آمده است که مطالب مورد بحث بر پایه علمی استوار باشد و از این حیث مبنای بحث و تحقیق بیشتر علوم فیزیوآزوی و بیولوژی بوده است .

بهر صورت کتابی که اینک تقدیم دانشجویان و ارباب فضل میگردد دارای سه بخش است : بخش اول دواستهداد نظری بشر که شرح مفصلی درباره عواطف دارد و جامع نظریات مختلف و مخصوصاً در قسمت تحلیل روحی بشر و تفهیمی بیشتر پرداخته شده است . بخش دوم بخشی است درباره یادگیری و شامل مباحث مختلف

کتاب روانشناسی میباید از قبیل عادت و حافظه و تداعی و تفکر و استدلال و غیر آن که همه بنا بر مبانی فیزیولوژی و بیولوژی بحث گردیده است . بخش سوم شامل مبحث هوش و شخصیت و در واقع عناصره مجموع مطالب کتابست و در آن صفات ارثی و تأثیر محیط و معایب و نقائص اجتماع و طریقی که آموزگار برای مفید نمودن کارهای خود و دیگران باید در پیش گیرد و همچنین بیماریهای غیزعضوی حاصله از تربیت غلط و بطور کلی موضوع بهداشت روحی مورد بحث و تحقیق میباشد.

موضوع دیگری که ذکرش حائز اهمیت خاص است مسأله اصطلاحات علمی است . بطوریکه اهل اطلاع و ارباب فن میدانند زبان فارسی ازین حیث دچار مضیقہ شدیدی است و در بسیاری از شعب علوم همیشه انسان دست بکار تالیف و یا ترجمه میزند از لحاظ پیدا کردن معادل فارسی لغات و اصطلاحات علمی بالا فاصله متوجه تنگدستی خود میشود . این مطلب در مورد کتاب فعلی بشدت بیشتری محسوس بوده است زیرا که بسیاری از اصطلاحات برای اولین بار بکار برده شده و طبعاً ایجاد اشکال زیادتری کرده است . نگارنده تا جائیکه مقدور بوده در انتخاب معادل فارسی این اصطلاحات دقت بخرج داده ام و در مورد بعضی از لغات و اصطلاحات که بنسبت مقام و کیفیت مطلب تفاوتی در مفهوم پیدا میشده تفاوتی مزبور از نظر خواننده ایرانی بیان گردیده و اصطلاحاتی برای آن مواد وضع شده است . با همه این احوال مؤلف ادعای خاصی در این باب ندارد و اگر خوانندگان محترم لغات و اصطلاحاتی مناسبتر و بهتر پیشنهاد کنند بانهایت امتنان قبول و در چاپ های بعدی مورد استفاده قرار داده میشود و به همین مناسبت اصل انگلیسی بسیاری از این لغات در ذیل صفحات داده شده است .

در پایان این مقدمه مختصر لازم میدانم از آقای محمد خوانساری شکرهای لیسانه رسته فلسفه و علوم تربیتی و متصدی آزمایشگاه روانشناسی که با علاقه و پشت کار زیادی در تمام مدت نگارش و طبع کتاب فعلی بما اینجانب همکاری کرده اند قلباً تشکر نمایم . اگر آقای خوانساری اراده و فرصت آنرا نمیداشتند که در خواندن جزوات کتاب و تصحیح فرم های چاپ شده صرف وقت نمایند و با اظهار نظریات مفید خود در بسیاری از موارد مرایاری کنند چاپ کتاب هرگز باین زودی مقدور نمیشد . من در

ممن اظهرا امتنان نسبت برحمات ایشان امیدوارم در خدمات علمی و فرهنگی
توفیق بیشتری حاصل کنند و روز بروز عالم علم و ادب را از محصول
کوشش و دانش خود ثروتمندتر سازند .

و نیز لازم میدانم که از شرکت سهامی چهر که در بدل سرمایه
مادی و طبع و نشر این کتاب مساعدت های زیادی نموده اند سپاسگزاری
نجام و توفیق این بنگاه بتمام معنی علمی را از درگاه خداوند متعال خواستار
باشم .

مهدی مخدوم جلالی

اردیبهشت ماه ۱۳۲۸

فهرست مندرجات

دیباچه مؤلف

مقدمه

۱۶-۳

روش علمی و روانشناسی پرورشی - تقسیمات علوم - تاریخ روانشناسی
پرورشی - شعب روانشناسی - روش های تحقیق در روانشناسی - اصول تحقیق
در روانشناسی پرورشی - مسائلی که در روانشناسی پرورشی باید مورد مطالعه
قرار گیرد - مکاتب روانشناسی پرورشی - فوائد روانشناسی پرورشی .

بخش اول

۱۱۹-۱۷

استعدادهای فطری

فصل اول

۲۸۰-۱۷

توارث

سلول های نطفه ای - توارث صفات جسمی و عقلی - روش مطالعه
فامیلی - روش همبستگی صفات - همبستگی توانمان - همبستگی برادران
و خواهران - همبستگی سایر خویشاوندان - شواهد دیگر

فصل دوم

۵۲۰-۲۹

ساخته مان جسمانی

عضو های دریافت دارنده - حس بینائی - (سیر تکامل بینائی -

«میزان کردن چشم - ساز کاری - حرکات چشم - تفوق يك چشم بر چشم دیگر - کوررنکی - معایب بینائی - دید پاره‌ای - کوری (حس شنوائی : ساختمان گوش - تشخیص جهت صوت - نقائص شنوائی - سنگین گوش‌ها - کران) حفظ‌السعه و تربیت چشم و گوش - بهداشت و تربیت گوش - دستگاه رابط یا سلسله اعصاب - اعصاب - مراکز عصبی - درجات اتصال - موضعی بودن مراکز مخ - عضوهای پاسخ دهنده - عضلات - عضلات منقطع - عضلات صاف - غدد.

۷۱-۵۳

فصل سوم

رشد

دوره طفولیت - کودکی - جدول اندازه قد و وزن پسران و دختران در دوره طفولیت - دوره بلوغ - جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سانیتمتر (پسران) - جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرام (پسران) - جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سانیتمتر (دختران) - جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرام (دختران) - احتیاج به آزادی و استقلال فردی - احتیاج به معاشرت با جنس مخالف - احتیاج به استقلال معیشت - احتیاج به فلسفه زندگی - دوره کمال - تکامل هوش و قدرت یادگیری - پرورش و رشد - خلاصه .

۱۱۹-۷۲

فصل چهارم

رفتار و حرکات

انعکاسات - غرائز - تهسیم بندی غرائز - اهمیت غرائز در تعلیم و تربیت - غریزه دستکاری - غریزه تکلم - عواطف - عواطف کودک - نوزاد - رشد کلی و عمومی عاطفه - خشم - ترس - جلوگیری از ترس - محدودی - خوش، آیینی و رضایت خاطر

۱۲۱-۲۴۲

بخش دوم

سلسله اعمال یادگیری

۱۲-۱۴۶

فصل پنجم

یادگیری

اقسام یادگیری - آزمایش و خطا - یادگیری از روی بصیرت - سازمان پذیرفتن اتصالات عصبی در یادگیری - تشکیل عادات - اساس بدنی عادت - شرایط تشکیل عادت - تمرین یا تکرار - شوق و علاقه - تشویق - مفهوم بودن موضوع - دقت عوامل شرطی در عادت - ترک عادت - اختلاف افراد در یادگیری - منحنی یادگیری

۱۴۷-۱۸۰

فصل ششم

یادگیری ((ادامه))

دقت - اقسام دقت - رابطه دقت و تداعی - تاثیر دقت - جنبه اختصاصی دقت - عوامل موثر در دقت افراد - معرفت قبلی - هدف و مقصود - پرورش قبلی - رفتار اجتماعی - عوامل دانی - انتقال یادگیری - نتایجی که از آزمایشها بدست آمده است - کیفیت انتقال - نتایج علمی انتقال پرورش - بازی و یادگیری - بازی چیست ؟ تاثیر بازی در رشد - تصور و بازی - ظهور یادگیری - رابطه تاثیر و تائر - رابطه تظاهرات و عاطفه - نتایج پرورشی - وظائف یاددهنده و یادگیرنده - نکات تربیتی

۱۸۱-۱۹۱

فصل هفتم

یادگیری ادراکی

طه ادراک و یادگیر تشکیل ادراک - اختلاف ادراک کودکان و بزرگان - پرورش ادراک - تجربه اساس یادگیری ادراکی است - کنترل

ادراك - تائير مشاهده درياد گيري

۱۹۲-۲۱۰

فصل هشتم

تداعي و ياد گيري

عمل تداعي درياد گيري - روش بر قراري تداعي ها - شرائط تداعي -
آزمائيش تداعي - تذاكرات پرورشي - تداعي وحافظه - مراحل حفظ -
فراموشي - حافظه كودكان و بزرگ سالان - حفظ كردن ي تشكيل
تداعي - تذاكرات تربيتي

۲۱۱-۲۴۲

فصل نهم

تفكر و ياد گيري

درجات مختلف تفكر - تفكر درجه پائين - تفكر ادراكي - تفكر حفظي -
تفكر تخيلي - تفكرات عملي و كلي - ساختن مفهوم كلي - تفكر ارتباطي -
چگونگي تشكيل احكام - اختلاف تفكر بزرگ سالان و خرد سالان - پرورش تفكر.

۲۴۲-۳۱۳

بخش سوم

منش و شخصيت

۲۲-۲۴۹

فصل دهم

منش

تعريف - اهميت و لزوم پرورش منش - آيا پرورش منش ممكن
است؟ عوامل ذاتي - تمايلات غريزي - ياد گيري و عادت - انفعالات و
آرزوها - قضاوت اخلاقي - پيشنهادهاي تربيتي - تائير آموزشگاهها و ساير
بشگاههاي اجتماعي .

فصل یازدهم

شخصیت

تعریف - مهمترین دوره رشد شخصیت - قضاوت درباره شخصیت - رشد شخصیت چگونه میتوان شخصیت خود را دانست

۱۳-۲۷۱

فصل دوازدهم

امراض و نقائص شخصیت

شیوع اختلالات روحی - جلوگیری از بیماریهای روحی - عصبانیت - علل عصبانیت - احساساتی بودن - طرق مختلف سازگاری - از هم پاشیدگی شخصیت - حس حقارت و پستی - اختلالات عصبی جزئی ادعای نقص - انواع جنون - جنون جوانی - صرع - حمله - اصول عمده بهداشت روحی

متأسفانه بواسطه عجله و کمی مجال در موقع تصحیح بعضی غلطها از نظر افتاده است که خود خوانندگان متوجه خواهند شد و تصحیح خواهند فرمود در اینجا تصحیح بعضی اغلاط که مهمتر بنظر آمد اکتفا میشود :

صفحه	سطر	غلط	تصحیح
۳۲	۱۰	رنك	نور
۳۶	۱۷	داخلی	میانہ
۴۸	۸	فراخ	بنگ
۵۵	۱	سال	ماه
۹۷	۴	یاری اش	یارش
۹۹	۹	اورا	او
۱۰۴	۶	بدرة	بدوره
۱۰۴	۱۶	ترسی	توس
۱۰۸	۷	بالدازه ای	تا اندازه ای
۱۰۸	۱۴	هراست	حراست
۱۰۸	۲۱	مستعددی	مستعدی
۱۰۹	۴	کود	کودك
۱۰۹	۱۳	دارد	دارد و
۱۱۰	۲۰	نسبته	نسبة
۱۱۰	۲۱	وغیر	وغیره
۱۱۲	۲	درس	درس بندهو
۱۱۲	۱۵	وی	دانش آموز

صفحه	سطر	غلط	صحیح
۱۱۶	۵	میانیت	میانیت
۱۱۶	۵	هرچه را	هرچه
۱۲۳	۱۱	و	وخواه
۱۲۵	۵	بالمال	بالمال
۱۲۸	۱	حیوانات پستاندار	حیوانات پست پستاندار
۱۳۱	۳	اتصالات	اتصالات
۱۳۱	۱۲	سیناسپی	سیناسپی
۱۳۲	۶	که اولاً	اولاً
۱۳۲	۱۶	دهد	دهند
۱۳۵	۲۰	بمنصفه	بمنصفه
۱۳۶	۹	در	درموقع
۱۳۶	۱۲	لاتغیر	لاتغیر
۱۳۶	۱۵	دارند	دارد
۱۳۶	۱۹	وهرگز	هرگز
۱۳۷	۲۰	تکراری باشد	تکرار می باشد
۱۳۹	۳	هوی	هوی و هوس
۱۳۹	۱۱	نوآموزا	نوآموز را
۱۴۹	۴	نتیجه	نتیجه بخش
۱۴۰	۲۰	ترتیب	ترتیب ذر
۱۴۱	۵	عادات	عادت
۱۴۳	۵	میکنم	میکنیم
۱۴۵	۵	سرعت از	سرعت

صنایع	سطر	غلط	صحیح
۱۴۵	۱۲	مناسیب	مناسبت
۱۴۶	۳	فاصله ،	فاصله
۱۴۸	۱۱	بیشتر	بیشتر
۱۴۸	۱۳	میگیرد .	میگیرد ،
۱۵۱	۷	باید	باید ذهن
۱۵۱	۹	تأثیری	تأثیرش
۱۵۲	۱۳	اینست	اینست که
۱۵۲	۱۷	وقتش	دقتش
۱۵۵	۹	دهنی	ودهنی
۱۵۵	۱۹	تجارت	تجارب
۱۵۷	۱۰	استعدادی	استعداد های
۱۷۷	۵	البقاء	القباء
۱۷۸	۱۷	همدرسمیها	همدرسها
۱۸۰	۱۷	شاگردان	شاگردای
۲۲۱	۱۹	لینککن	لینکان
۲۵۳	۴	قمقه	قمقهه
۲۵۳	آخر	باصطلاح	باصطلاح
۲۵۷	۷	میدهند	میدهد
۲۵۷	۹	یعنی	(یعنی
۲۶۷	۱۱	مینمایند.	مینمایند ،
۲۷۲	۱	عمد	عمده
۲۷۲	۸	جلوگیر	جلوگیری
۲۷۲	۱۰	عادت	عادات

روانشناسی پرورشی

روش علمی و روانشناسی پرورشی

پیدایش روش علمی - اقوام بدوی حوادث و پدیده های (۱) طبیعی را با اخبار و خرافاتی که بین ایشان شایع بود تعلیل و تبیین می کردند و این خرافات از هر نسل بنسل بعد منتقل میشد و معمولاً آنها را بدون چون و چرا و انتقاد می پذیرفتند. ظهور مذاهب موجب ایجاد عقاید تازه در باره جهان و مافیها گشت و همین عقاید بود که بشر را از ترس و حیرت رهایی می بخشید و حس کنجکاوی و امید او را استرضا میکرد.

اما در عین حال بعضی از افراد صاحب قریحه با این نوع تعلیلها قانع و راضی نشده آنها را برای توجیه حوادث کافی نمیدانستند و بهمین مناسبت در صدد یافتن راه حل نوینی برای مسائل طبیعی برآمدند. چنانکه متفکرین یونانی با استدلال فلسفی (نه استدلال دینی) بغور و تدقیق در مسائل پرداختند و این قبیل تحقیقات را که بیرون از سلطه دینی و با کمال آزادی تعقیب میشد فلسفه نامیدند.

فلسفه در قدیم مانند دائرة المعارفی بود که در اطراف کلیه علوم

۱ - پدیده برای Phenomenon بکار برده شده است و آن عبارت

از حقیقت معلومی است که قابل مشاهده بوده و مقدمه برای ساختن فرضیه است

فیزیکی و بیولوژی و اجتماعی به تحقیق می پرداخت و چون تحقیقات فلسفه بموقعیت بشر در جهان ، و ساختمان جسم و روان او نیز توجه کافی داشت بنابراین ریشه و بنیاد روانشناسی را باید در فلسفه جستجو کرد . مثلاً ارسطو فیلسوف و محقق بزرگ و معروف بمعلم اول ، در روش اساسی در تحقیق علوم پیشنهاد نمود . یکی قیاس (۱) یعنی استنتاج جزئیات از اصول و قضایای کلی ، دیگر استقراء (۲) یعنی رسیدن با اصول و قضایای کلی از ملاحظه امور جزئی . خدمت ارسطو در این مورد بقدری مهم و روشهای پیشنهادی وی باندازه ای روشن و منطقی بود که علمای بعدی در طول دو هزار سال بدون چون و چرا آنها را پذیرفته و بکار می بردند .

پس از سپری شدن دوره قرون وسطی و ظهور رنسانس (۳) ، دانشمندان بزرگی مانند فرانسیس بیکن (۴) انگلیسی و گالیله (۵) ایتالیایی و رنه دکارت (۶) فرانسوی و ایساک نیوتن (۷) انگلیسی و جان لاک (۸) انگلیسی و اکوست کنت (۹) فرانسوی نتایج حاصله از آزمایش را شرط لازم روش علمی دانسته اهمیت مشاهده و تجربه را برای کشف حقائق ضروری و واجب شمردند و نتیجه کار آنان انقلابی در جهان دانش و طرز تحقیق ایجاد کرد و بالنتیجه بطلان بسیاری از عقاید و نظریات قدما که بر اصول علمی متکی نبود بشوئ رسید و بدین ترتیب روش علمی بوجود آمد .

۱ - Deduction ۲ - Induction ۳ - Renaissance

۴ - Francis Bacon (۱۶۲۶ - ۱۵۶۱) ۵ - Galileo

۶ - Rene Descartes (۱۶۴۲ - ۱۵۹۶) ۷ - Issac Newton (۱۷۲۷ - ۱۶۴۲)

۸ - John Locke ۹ - Auguste Comte (۱۷۰۴ - ۱۶۳۲)

(۱۷۹۸ - ۱۸۰۷)

روش علمی بطور خلاصه شامل کنجکاوی، مشاهده، آزمایش، استدلال منطقی (استقراء، فرضیه، مقایسه، قیاس)، اندازه گیری و طبقه بندی می باشد.

تقسیمات علوم

در طی تاریخ، فلاسفه و دانشمندان تقسیماتی چند از علوم کرده اند (۱) که با در نظر گرفتن آنها می توان علوم را بدین نحو طبقه بندی کرد:

الف - علوم ریاضی که موضوع آنها کم و مقدار است و شامل حساب و هندسه و جبر و هندسه تحلیلی و غیره می باشد.

ب - علوم مادی که موضوع آن مادیات و شامل نجوم و فیزیک و شیمی و سایر مطالعاتیکه درباره امور مادی و روابط میان آنها است می باشد.

ج - علوم زیستی که موضوع آن موجودات زنده است (اعم از نباتی و حیوانی) و شامل گیاه شناسی و حیوان شناسی و تشریح و فیزیولوژی و جنین شناسی و سایر شعبی که با موجودات زنده و قوانین مربوط به آنها سروکار دارد می باشد.

د - علوم روانی که در شرائط و قوانین اعمال ذهنی بحث میکنند و تقسیمات و شعب آنها بعداً خواهیم دید.

ه - علوم اجتماعی که موضوعشان امور مربوط به جموع بشری است

و تاریخ و سیاست و اقتصاد و جامعه شناسی را از شعب آن باید دانست .
چنانچه از این تقسیم بندی ملاحظه میشود محل علوم روانی مابین
علوم زیستی و اجتماعی است چه موضوع روان شناسی از طرفی با علوم
زیستی سروکار دارد و از طرف دیگر با علوم اجتماعی . ولی در عین حال
این ارتباط مانع استقلال روانشناسی نمی باشد و بهمتاز و مستقل بودن
روانشناسی لطمه ای نمیزند (۱) .

تاریخ روانشناسی پرورشی

پایه وریشه روانشناسی پرورشی را مانند بسیاری از علوم باید در
فلسفه جستجو کرد . بدین معنی که عقاید پرورشی هر دانشمندی ارتباط
مخصوص با سیستم فلسفی او دارد و بر حسب عقایدی که در باره انسان
و جهان دارد در باب پرورش نیز آرائی میدهد

روانشناسی پرورشی در اواخر قرن نوزدهم بیشتر همینی بر نظریه
پیروان مکتب فاکولته (۲) بود . بعقیده این مکتب ذهن دارای استعداد
های مشخص و ممتازی است که هر يك از آن استعداد ها از راه تمرین
و ممارست رشد کرده تکامل می یابد .

بزودی مکتب فاکولته جای خود را به مکتب هر بارت (۳) داد .
پیروان هر بارت معتقد بودند که رشد عقلانی بر اثر امتزاج و
ترکیب عقاید و نظریات و رشد اخلاقی در نتیجه کسب عقاید اخلاقی

۱ - رجوع شود بکتاب روانشناسی از لعناظ تربیت چاپ دوم تألیف جناب

آقای دکتر سیاسی (ص ۱۲ تا ۱۵)

۲- Faculty Psychology - J. F. Herbart (۱۸۴۱-۱۷۷۶) .

صورت میگیرد . در روش تحقیق اعمال ذهنی هم طرفدار مشاهده خارجی بودند .

در همین موقع هر بارت اسپنسر (۱) و هکسلی (۲) و چارلز لایت (۳) تربیت ذهن را از راه تأدیب عقیده داشتند یعنی طرفدار روانشناسی تأدیبی (۴) بودند . بموجب این نظریه تربیت عبارت از مطالعه و تحصیل موضوع با مواضع مخصوصی است که دانستن آنها فی حد ذاته منظور نیست بلکه منظور از دانستن آنها کمک بمواضع دیگری است که شخص باید فراگیرد .

اما قدمهای مهم و علمی در آموزش و پرورش از راه روانشناسی بوسیله فیلسوف معروف ویلیام جیمس (۵) و جان دوئی (۶) برداشته شد و بر طبق عقیده این دو دانشمند ، در روانشناسی باید تجزیه و تحلیل علمی و عملی مورد نظر باشد و بهمین جهت ویلیام جیمس روش آزمایش را در مسائل عقلی و در عواطف و اخلاق پیشنهاد کرد . روش آزمایش جیمس توسط جان دوئی و نورندایک (۷) تکامل یافت و روانشناسی پرورشی وارد مرحله جدیدی شد .

شعب روانشناسی

علوم روانشناسی پدیده های را که مربوط بساخته های و رفتار (عکس العمل) موجود زنده است مورد بحث قرار داده ،

- ۱ - Herbert Spencer (۱۸۲۰ - ۱۹۰۳)
 ۲ - T. H. Huxley (۱۸۲۵ - ۱۸۹۵) Psychology - ۲
 ۳ - Wm. James (۱۸۴۲ - ۱۹۱۰) of Discipline
 ۴ - John Dewey (معاصر - ۱۸۵۱)
 ۵ - E. L. Thorndike - ۶

آن حالات و کیفیات را تفسیر و تعبیر مینمایند. بنابر این منظور از این علم بدست آوردن قوانین درخصوص حالات روانی و مظاهر ذهنی است که همواره با يك سلسله اعمال عضوی و بدنی همراه می باشد. بعبارة دیگر روانشناسی با هر نوع عكس العمل كه موجود زنده در برابر عالم خارجی ابراز میدارد سر و کار داشته بتفسیر و تعبیر آنها می پردازد.

شعبی که تا کنون در روانشناسی بوجود آمده بقرای ذیل است:

۱- روانشناسی عمومی یا مطلق - که از سایر شعب خود بکلی مجزا و ممتاز است یعنی کلیت دارد. تعریف آن در فوق ذکر شد.

۲- روانشناسی انسانی - یعنی تحقیق در ماهیت انسان و عكس العمل ها و رفتار و اعمال او.

۳- روانشناسی حیوانی - مطالعه در اطراف اعمال و رفتار حیوانات.

۴- روانشناسی کودکان - تحقیق در صفات مشخصه و رفتار کودکان.

۵- روانشناسی افراد بالغ - کشف قوانین مربوط بساختن ذهنی و اعمال اشخاص بالغ.

۶- روانشناسی غیر طبیعی - مطالعه در اذهانی که اصلا قدرت سازگاری ندارند و یا قدرت سازگاری را ازدست داده اند.

۷- روانشناسی آزمایشی - بدست آوردن حقایق مربوط بر روانشناسی از راه آزمایشهای علمی.

۸- روانشناسی عملی - بدست آوردن و راه بکار بردن قوانین روانشناسی در زندگانی روزانه.

۹- روانشناسی اجتماعی - بحث در قوانین روانی گروه که از مطالعه

سازمانهای اجتماعی و اعمال جامعه انسان بدست می آید .

۱۰ - روانشناسی فردی - دقت در امور مربوط باعمال فردی نفسه
و اختلاف میان افراد .

۱۱ - روانشناسی تکوینی - تحقیق درباره رشد روانی و طرز
پیدایش رفتار و اعمال فرد و نژاد و جامعه .

۱۲ - روانشناسی پرورشی - تحقیق و بکاربردن قوانین روانشناسی
در آموزش و پرورش .

روش های تحقیق در روانشناسی

روش داخلی - روشی است که بوسیله آن شخص دقت در
حالات ضمیری خود کرده خصوصیات این حالات را بخاطر آورده گزارش
میدهد . این روش بحد اعلی مورد انتقاد قرار گرفته است و مهمترین
نقص آن عدم توانائی شخص در بخاطر آوردن جزئیات کیفیت ضمیری
است که در چندی قبل رخ داده است . گذشته از آن چون قدرت ضبط
در اشخاص مختلف است پس گزارشهای یکسان از يك نوع یا نوع دیگر
کیفیت ضمیری بدست نخواهد آمد بعلاوه اهمیت کیفیات نفسانی در مورد
اشخاص فرق میکند و بدین جهت بعضی از يك نوع کیفیت بتفصیل گزارش
میدهند در صورتیکه دسته دیگر بآن کیفیت بنظر بی اهمیت
مینگرند . بناهمه این انتقادات نمیتوان روش مزبور را بی اهمیت و بیفایده
دانست . بهترین فایده این روش آنست که در بسیاری از موارد گزارش
حالات نفسانی شخص بطوریکه خود شخص آنرا مورد بررسی قرار میدهد
بمراتب روشمندتر از آنست که بررسی همان کیفیت توسط روش دیگری صورت

گیرد. با اینکه در روش داخلی جزئیات کمتر بخاطر میآید ولی بر حسب
تداعی رسیدن بآنها باروش صحیح غیر ممکن نیست و با اینحال توصیف
بهتری از حالات ضمیری میتوان کرد.

روش آزمایش - طبق این روش نخست امور مورد مطالعه و تحقیق
در تب و منظم شده سپس تقسیم بندی میشوند و پس از آن مشاهده دقیق.
در پیرامون آنها بعمل میآید بعداً فرضیه ساخته میشود و پس از فرضیه
تئوری درست میکنند و بعد آن تئوری را با کنترل کلیه عوامل و متغیر
نگاه داشتن عامل مورد آزمایش امتحان میکنند و آنگاه قانون بدست
میآورند. آزمایش را باید با کلیت‌ها یا تعمیم‌ها که قبلاً طبق نظر فلسفی
قبول شده است فرق گذاشت. آزمایش یعنی کشف حقایق که قابل رسیدگی
هستند و این عمل باید بدون تعصب و نظر شخصی صورت گرفته و طبق
وسائل علمی به نتیجه برسد. در روش آزمایش، جز بدست آوردن قانون
کلی هیچ امر دیگر نباید مورد نظر باشد.

روشهای دیگری که بخصوص در روانشناسی پرورشی بکار میرود عبارتند از
روش آماری - یعنی شمارش و طبقه بندی و بدست آوردن همبستگی
و تفسیر نتایج.

روش پررشی - آن عبارتست از بدست آوردن عقاید و نظریات
اشخاص در مورد موضوع مخصوص.

روش تست - یعنی اندازه گیری صفات و استعدادها و نتیجه فرا
گرفتن مواد و امور.

روش مطالعه در تاریخ زندگی شخص - بوسیله این روش عوامل

مختلفی که در زندگی شخص ذی‌مدخل است بررسی میکنند .
 روش مشاهده و مطالعه در وجهات مختلف شخصیت دانش
 آموز و عکس‌العمل‌های او در آزمایشگاه و مدرسه و خانه .

اصول تحقیق در روانشناسی پرورشی

- ۱- بکار بردن روش علمی - یعنی فقط روش علمی را باید بکار برد و بس .
- ۲- در نظر گرفتن اصل کلی - (نتایج مشابه در اثر شرایط مشابه قبلی است و اینکه قوانین طبیعی در تمام موارد صادق است)
- ۳- قانون صرفه جوئی - طبق این قانون عالم اجازه دارد که از میان چند تئوری آنرا انتخاب کند که پیچیدگی آن کمتر و توصیف آن بهتر باشد .
- ۴- اصل احتمالات - طبق این اصل امور را بر حسب نسبت احتمالات آن ترتیب میدهند .

۵- اصل تحقیق پاره‌ی (۱) - یکی از مشخصات تحقیق علمی محدود کردن موضوع تحقیق است . فیلسوف توجه به تعمیم در خصوص امور دارد . در صورتیکه عالم در يك موضوع بخصوص و معین تحقیق میکند و تعمیم را در نظر ندارد .

مسائلی که در روانشناسی پرورشی باید مورد مطالعه قرار گیرند

روانشناسی پرورشی در اطراف مسائل مربوط به یادگیری و رشد و در میزند و باروانشناسی عمومی از آن جهت فرق دارد که روانشناسی پرورشی بیش از همه توجه بر رشد و پرورش حالات عاطفی و عقلی و اخلاقی دارد بعبارت دیگر کلیه

عواملی که در تشکیل عادات مطلوب برای پیشرفت فرد و جامعه مؤثر است
مطمئن نظر این رشته از روانشناسی است .

مسائل روانشناسی پرورشی بطور کلی عبارتند از توارث
و محیط و ساختمان جسمی ، رشد ، سلسله اعمال رفتار و حرکات ،
صفات مشخصه و شرائط و قوانین یاد گیری ، ماهیت و اندازه گیری هوش
و نتیجه امور فرا گرفته شده ، رشد و پرورش منش و شخصیت ، بهداشت
روحي و صفات غیر طبیعی ، ماهیت مواد تدریس و پیشنهاد روشهای مناسب
و بدست آوردن اختلاف میان افراد ، میباشد .

مسائل روانشناسی پرورشی را می توان بطریق ذیل نیز خلاصه کرد :

۱ - مسائل مربوط به رفتار و اعمال - که شامل درك طبایع اصلی
بشر مثل انعکاسات ، غرائز ، عواطف ، اغراض ، کشش ها ، احتیاجات و
ساختمان جسمی و ضمیری است .

۲ - مسائل مربوط به یاد گیری - که شامل عکس العملهای افراد
است نسبت به اموریکه فرا میگیرند و عواملی که در تمرین و ممارست
ذیمدخل هستند ، روشهای یاد گیری ، حدود و توانائی یاد گیرنده ،
انتقال یاد گیری از يك موضوع به موضوع دیگر ، روان شناسی دروس مدرسه ،
مسائل مربوط به سلسله اعمال تداعی و رشد میباشد

۳ - مسائل مربوط به اختلاف میان افراد - این مسائل شامل مقدار
و نوع و دوره های مختلف رشد در اشخاص مختلف ، شباهت و اختلاف
میان افراد در صفات ، درك احتیاجات افراد بر حسب نوع رشد و استعداد
آنها و بکار بردن روش آماری در کلیه امور مربوط به اختلاف میان افراد است

مکتب روانشناسی پرورشی

- ۱ - رفتار گران (۱) - پیروان این مکتب که سر دسته آنها واتسن (۲) است بشر را جزئی از طبیعت دانسته و او را يك موجود ماشینی كه در برابر محرکهای معلوم پاسخهای معین از خود ابراز میدارد میدانند و کلیه اعمال و رفتار بشر را بطریق مکانیکی توجیه میکنند.
- ۲ - فشیائات (۳) - پیروان این مکتب مانند کافسکا (۴) و کپلر (۵) معتقدند که در رفتار بشر وحدت و کلیت وجود دارد و میگویند نمیتوان يك عکس العمل بخصوص را بدون در نظر گرفتن وجهه‌های مختلفی که باعث بروز این عکس العمل شده است مورد نظر قرار داد
- ۳ - پیروان روش داخلی - سر دسته این مکتب تیچنر (۶) است و میگوید توجیه و تفسیر اعمال و تجارب ذهنی تنها از راه تجزیه و تحلیل شخص از حالات و کیفیات ضمیری خود اوست.
- ۴ - مکتب هرملیک (۷) - پیروان این مکتب که سر دسته آنها مکدوگل (۸) است معتقد است که نه تنها اعمال و رفتار بشر دارای وحدت است بلکه هر عملی را منظوری دربر است. این مکتب کاملاً در برابر مکتب رفتار گران قرار گرفته و از هر جهت بایکدیگر مخالفند.
- ۵ - مکتب تحلیل روحی (۹) - این مکتب بسیار جدید و نتیجه تعلیمات فروید (۱۰) معروف و امروزه بسیار مورد نظر و اهمیت است.

پیروان این مکتب آرزوها و آمیال بشر را که ناشی از نیرو های طبیعی است پایه و اساس اعمال و رفتار او میدانند.

۶ - مکتب انتخابی (۱) - پیروان این مکتب از هر خنوشه گلی چیده و آنچه که بیشتر با قوانین طبیعی وفق میدهد و کسایت دارد انتخاب میکنند.

فوائد روانشناسی پرورشی

۱ - فائده آن در تعلیم - روشهایی که در روانشناسی پرورشی بدست می آید مستقیماً در بهبود تعلیم مؤثر است . در واقع روش تدریس باید بر طبق قوانین حاصله از روانشناسی پرورشی باشد . از راه علم بر روانشناسی پرورشی معلم راهنمایی شده و میتواند احتیاجات و استعداد شاگردان را بفهمد و علل موجبات اعمال آنها را درک کند . مطالعه در قوانین و شرائط یادگیری بمعلم کمک میکند که چگونه با حداقل وقت و به بهترین طریق موضوعی را بیاموزاند . کسی که از قوانین روانشناسی پرورشی اطلاع داشته باشد طبیعت شاگردان خود را میفهمد و رابطه خود را با آنها بر روی هم دردی و رفاقت برقرار میکند .

۲ - فائده آن در یادگیری - قوانین روانشناسی پرورشی بسیاری از روشهای مغالطه را روشن و روشهای نامناسب و بی نتیجه که متداول بوده و هست بوسیله قوانین یادگیری اصلاح میکند و از این رو علم روانشناسی پرورشی کمکی است براهنمایی فرد در فرا گرفتن امور . در صورتیکه معلم کاملاً از قوانین یادگیری با اطلاع باشد بخوبی میتواند

در خود و شاگرد پیشرفت ایجاد کنند، گذشته از آن اگر تئوری های این علم بنحو صحیح بکار رود فاصله ای که میان علم و عمل است از بین خواهد رفت .

۳ - فائده آن برای جامعه - برقراری آموزش و پرورش مهمترین وظیفه اجتماع است بوسیله آموزش و پرورش است که قدرت در کار و بهبود آن در امور ایجاد میشود و بالا رفتن سطح اخلاق و دانش تنها از راه آموزش و آموزش و روشهای مناسب آنست . با روشن شدن علل اعمال بشر و با توسعه دانش در خصوص احتیاجات فرد و جامعه که از طریق علم روان شناسی پرورشی صورت میگیرد بشر قادر خواهد بود که بطریق مطلوب جامعه خود را ترقی دهد . این علم واسطه فهم میان افراد جامعه میشود که با آشنائی باحوال یکدیگر بهترین فلسفه زندگانی را در اجتماع خود در نظر گرفته و بکار برند .

۴ - فائده آن در رشد شخصیت - خود شناسی از منظور های اصلی روان شناسی است . و این مهمترین نتیجه ای است که از تجربه بدست آمده از آموزش و پرورش حاصل میشود . این معرفت در نتیجه کشف و تحلیل و انتقاد علمی از معایب و محاسن و احتیاجات و استعداد ها و علائق و عقاید و نظریات شخصی ایجاد میگردد . روی این معرفت را اطلاع از حالات شخصی است که فرد زندگی و آتیه و سر نوشت خود را معلوم میدارد . بعلاوه اگر شخص از خود اطلاعات کافی داشته باشد و با نظر بصیرت در صدد اصلاح خویش باشد و طبق استعداد خود شغل خود را انتخاب کند رضایت خاطر همیشگی برای وی حاصل خواهد شد .

يك فرد تربیت شده کسی است که هم مایل بآموختن دانش و هم

فصل اول

توارث

سوالهای نطفه‌ای - در بارهٔ توارث خصوصیات جسمانی قوانین قطعی و ثابت در دست داریم: «هر نوع از نوع خود بوجود می‌آید» یا باصلاح آدم از آدم بزاید جن زن، انتقال این خصوصیات از نسلی بنسل دیگر بواسطهٔ سلول‌های نطفه‌ای والدین می‌باشد، چه در هستهٔ هر سلول نطفه‌ای رشته‌هایی بنام کروموزم (۱) موجود است که اساس توارث مربوط به آنهاست. دانشمندان را عقیده بر آنست که این کروموزم‌ها خود حاوی دانه‌هایی بسیار ریز موسوم به ژن (۲) هستند که از شدت ریزی حتی در زیر میکروسکپ هم قابل مشاهده نیستند و چنین احتمال داده‌اند که ژنهای هر کروموزم بصورت دو رشتهٔ موازی پهلوئی هم و مانند دانه‌های تسمیخ زوج زوج در مقابل یکدیگر قرار گرفته‌اند. برای انتقال هر صفت جسمانی چندین زوج از ژنها باید شرکت جویند، و صفات مستقل (۳)

Chromosomes - ۱ Genes - ۲

۳ - منظور از صفات مستقل یعنی يك دسته از صفات موجود که بطور کامل به‌فرزند منتقل میشود بطوریکه وقتی در نسل بعد ظاهر شدند تماماً مانند صفات یا صفت نسل قبل است نه اینکه قسمتی از آن صفت باشد. طبق نظریهٔ مندل صفات مستقل بصورت زوج وجود داشته و در برابر هم قرار گرفته و هر يك از دیگری اجزا و مستقل است.

نتیجه ترکیبات مختلف ژنهای باشد.

آزمایش مندل (۱) - مندل در ۱۸۶۶ نتیجه آزمایشهای خود را که از پیوند بوته های لوبیا بدست آمده بود انتشار داد و در آن فرق میان صفت بارز و مکنون را معلوم داشت. از قوانین معروف مندل یکی آنست که: «صفت بارز اگر در سلول نطفه ای بارور شده وجود داشته باشد آن صفت ظاهر میشود و صفت مکنون تنها در صورت فقدان صفت بارز ظاهر خواهد شد.» نسبت سه بیک مندلی میرساند که صفات بارز و مکنون را در فرزندان طبقه دوم یک نسل که هم پدر و هم مادرشان بارز خالص باشند می توان انتظار داشت.

توارث صفات جسمی و عقلی

صفاتی که از والدین بارث به فرزندان منتقل میشود صفاتی است که خود والدین بنوبه خود بارث دریافت داشته اند و الا صفاتی که در طول زندگانی کسب می کنند معلوم نیست با ولادانشان منتقل شود در این باب یعنی انتقال صفات جسمی، از دیر زمانی عقاید مختلف از طرف دانشمندان اظهار شده و متأسفانه هنوز هم نتیجه قطعی نرسیده است. ولی تا آنجا که شواهد و قرائن موجوده حاکی است صفات اکتسابی بارث قابل انتقال نیست. بسیاری از صفات جسمی بشر طبق قانون مندل بارث منتقل میشود. نخستین کسی که در باره ارثی بودن حالات روانی و خصائص ذهنی به تحقیقات و مشاهدات دانه داری دست زد، فرانسیس گالتن (۲)

دانشمند و مردم شناس انگلیسی است که پس از مشاهدات و تجزیهات فراوان در این باره اولین کتاب خود را در این زمینه بنام «نبوغ موروثی» (۱) انتشار داد.

کتاب مزبور چنین آغاز میشود: «منظور من از تألیف این کتاب آنست که ثابت کنم استعداد های ذهنی بشر موروثی است و قوانین و حدود آنها عیناً مانند خصوصیات جسمانی میباشد.» گالتن در باره فامیلهای اشخاص معروف بمطالعه و تحقیق پرداخت و سر انجام بدین نتیجه رسید که يك صفت یا استعداد مخصوص در بین بسیاری از افراد يك فامیل وجود دارد و همین امر دلیل ارثی بودن آن استعداد است. این بود که روش مطالعه تاریخ زندگی فامیلی را برای تحقیق در مبحث توارث پیشنهاد کرده و با اهمیت آن برای نخستین بار متوجه گردید. و همچنین لزوم مطالعه در توأمان را در یافته برای آن اهمیت فروان قائل شد. این قبیل مطالعات را خود بوسیله پرسش نامه که بدست اشخاص میداد و آنرا پر میکردند انجام میداد و بالاخره از مجموع آنها باین نتیجه رسید که بین خویشاوندان نزدیک وجه مشترکهای بیشتری وجود دارد تا بین خویشاوندان دور و با توجه به همین معنی روش همبستگی (۲) را که بعداً روش علمی آماری شد بوجود آورد. اینک بشرح دو روش مذکور همی پردازیم:

۱ - روش مطالعه فامیلی - چنانکه گفتیم گالتن قبل از همه باین روش متوجه شده در باره بسیاری از فامیلهای معروف انگلستان

بتحقیق پرداخت و مطالب سودمندی جمع آوری کرد و از آنها نتایج استخراج نمود. یکی از مهمترین تحقیقات ذراطراف فامیل و ژو ولف. داروین گالتن (۱) بود که از بین آنها افراد هوشمند و صاحبان ذوق و قریحه و مردان بزرگ بوجود آمده بودند، بعداً پیرسن (۲) مطالعه در اطراف آن فامیل را بچندین صد سال قبل کشانده و دریافت که بسیاری از ثواب از این سلاله بوده‌اند.

دانشمند دیگری بنام دگدیل (۳) فامیل یوک (۴) را از لحاظ بیهوشی مورد تحقیق قرار داده معلوم داشت که بسیاری از افراد آن فامیل جزو زنان بدکار یا مجرمین یا از جرگه فقرا و بینوایان می‌باشند و از این رو نتیجه گرفت که فحشاء و فرومایگی ذاتی و ارثی آنها است. البته امروزه با ثبات رسیده که اینگونه صفات پیچیده و مدغم ارثاً از نسلی بنسل دیگر قابل انتقال نیست و بنابراین باید گفت فامیل مزبور بواسطه ضعف قوای عقلی و فکری از سازگاری با محیط و احراز مشاغل آبرومند عالی عاجز بوده‌اند و ناچار برای امرار معاش بمشاغل پست و اعمال منافعی عفت و اخلاق تن داده‌اند.

کارهای اولیه گالتن و دگدیل، علما را متوجه اهمیت این روش ساخت بطوری که فعلاً خانواده‌هایی که افراد آن کند ذهن و کم‌هوش و دیوانه و ... هستند بمنزله مدارکی برای توارث سجایای ذهنی بشمار می‌روند.

صدارد (۱) آمریکائی در مطالعه خانواده کالیکاک (۲) با دوسلسله مجاذی ممتاز مواجه شد: یکی سلسله ای با هوش که افراد آن از مردمان برجسته و دارای مشاغل عالی بودند و سلسله آنها به مادری با هوش منتهی میشد. دیگر سلسله ای که اکثر افراد آن از لحاظ هوش ضعیف و غالباً مردمان بینوا و جانی و بدکار و پست بودند و رشته آنها بز ن دیگر کالیکاک که زنی کند هوش و از خانواده ای پست بود هیرسید. توضیح آنکه کالیکاک از سربازان آمریکائی و از کسانی بود که در جنگ انقلابی آمریکاشرکت کرده بود. روزی با یکی از دوستان خود بمیخانه رفت و در آنجا با دختری کم هوش برخورد و باو علاقه پیدا کرد و این علاقه منجر بازواج شد. در سال ۱۹۱۲ نواده های او از این زن به ۴۸۰ نفر بالغ میشدند که غالب آنها از راهبای مختلف موجبات مزاحمت دولت را فراهم میکردند و از این عده ۳۶ نفر اشخاص گدا و بیچاره و ۳۳ نفر فاسد الاخلاق و جانی و ۲۴ نفر الکلی و ۷ نفر بدکاره بودند. همچنین در بین آنها ۱۴۳ نفر بکلی کم هوش و بقیه نیز از داشتن هوش صحیح محروم بودند و در حقیقت همین کم هوشی ارثی باعث فساد نسل و خانواده کالیکاک شده بود.

چند سال بعد از آنکه کالیکاک از جنگ مراجعت کرد از خانواده ای محترم زنی گرفت و ۴۹۶ نفر از نسل او بوجود آمدند و با اینکه نسب آنان بهمان کالیکاک هیرسید چون از لحاظ مادر از سلسله قبل جدا بودند همگی مشاغل آبرومندی از قبیل طبابت و وکالت و علمی و قضاوت و غیره داشتند.

کد دارد علاوه بر خانواده کالیکاک بسیاری از خانواده های دیگر را نیز مورد مطالعه قرار داد و همه آن مطالعات موضوع ارثی بودن خصائص عقلی و هوشی را تأیید و کد دارد را در اعتقاد باین مسأله را سخت تر میکرد.

۲ - روش همبستگی صفات - منظور از همبستگی، ارتباط و

رجه اشتراکی است که بین صفات و ملکات دوفرد وجود دارد و با اندازه گیری آن میتوان بدرجه نزدیکی و یا دوری روحیات آن دو پی برد. همبستگی بین دوفرد که از دو فامیل مختلف بوده و دارای خویشاوندی نسبی نباشند صفر است. اما میان افراد يك خانواده همواره نوعی همبستگی مثبت وجود دارد که مقدار آن بر حسب درجه خویشاوندی فرق میکند بطوری که هر چه درجه خویشاوندی نزدیکتر باشد مقدار همبستگی بیشتر است.

چنانکه قبلاً دیدیم، گالتن صفات روحی را از لحاظ توارث عیناً مانند خصوصیات بدنی و بهمان نسبت ارثی میدانست. پیرسن نیز همبستگی صفات جسمی (مانند قد و زاویه جمجمه و رنگ چشم و مو) خواهران و برادران را ۰.۵۰٪ و همبستگی صفات روحی آنانرا نیز بهعین مقدار تعیین کرده و معتقد است که محیط بیچوجه در قد و رنگ چشم و موی خواهران و برادران تأثیر ندارد و تنها عامل مؤثری که موجب تشابه آنان شده، همان وراثت است و بس.

برای روشن شدن مطلب، ذیلاً بشرح همبستگی توأمان، و همبستگی خواهران و برادران، و همبستگی خویشاوندان می پردازیم:

الف - همبستگی توأمان - توأمان بر دو قسمند، یکی توأمان یکسان که نتیجه باروری يك تخم میباشند و دیگر توأمان همزاد که بر اثر باروری دو تخم جداگانه بوجود آمده اند. از آنجا که مطالعه در

انطراف توأمان ، خاصه توأمان یکسان از لحاظ مسأله وراثت خاصه اهمیت بی اندازه است (چکه ممکن است نزدیکترین حد شباهت ممکنه در توأمان یکسان دیده شود) ، بسیاری از علما در پیرامون خصوصیات روحی و بدنی توأمان تحقیقاتی کرده و همبستگی آنها را بدست آورده و نتجمله معلوم داشته اند که همبستگی هوش آنها بطور متوسط ۹۰٪ بوده است . همبستگی هوشی میان توأمان ، طبق تحقیق علماء مختلف بترتیب از ۶۲٪ تا ۹۲٪ و همبستگی میان توأمان همزاد بطور متوسط ۷۵٪ میباشد . در اینجا پرسشی پیش می آید که اگر توأمان یکسان را با همین همبستگی که در صفات ذهنی و عقلی آنها وجود دارد از همان مراحل اولیه کودکی از یکدیگر جدا کنیم و آنها را در دو محیط کاملاً مختلف پرورش دهیم ، چکه خواهد شد ؟

دانشمندان در زمینه این پرسش بتجربیات زیادی پرداخته و عده بسیاری از توأمان یکسان را پس از تولد از هم جدا کرده و در دو محیط مختلف پرورش داده و چنین نتیجه گرفته اند که :

اگر در بین چندین زوج توأمان ، تفاضل خارج قسمتهای هوشی هر زوج را تعیین کنیم و حد متوسط آن تفاضلهای را بدست آوریم و همین عمل را درباره عده ای توأمان همزاد نیز اجراء کنیم نتایج ذیل بدست می آید :

توأمان یکسان که در يك محیط پرورش یافته اند	۳۰۳
» » » در دو محیط	۷۷
» همزاد که در يك محیط	۹۹

چنانکه ملاحظه میشود توأمان یکسانی که از اوایل عمر از هم جدا شده و در دو محیط پرورش یافته اند اختلافشان از توأمان یکسانی که در يك محیط بزرگ شده اند بیشتر و از همزاد هایی که در يك محیط پرورش یافته اند کمتر است. از همین جا معلوم میشود که نیرو و قدرت توارث بحدی است که تأثیر محیط در مقابل آن اندک و ناچیز است و همین تأثیر اندک نیز تنها بدوره های اول زندگی مربوط میباشد.

ب - همبستگی برادران و خواهران - همبستگی میان برادران و خواهران کمتر از همبستگی میان توأمان و از ۳۷٪ تا ۶۷٪ یا بطور متوسط ۵۰٪ میباشد و این مقدار همبستگی هم درباره خصایص بدنی صادق است و هم درباره خصایص نفسانی. و حتی بعقیده بعضی از علما در مورد خصایص اخلاقی (از قبیل صداقت و درستکاری) نیز همین مقدار همبستگی صادق می کند.

ج - همبستگی سایر خویشاوندان - بین والدین و فرزندان - فرزندان عمو و دایی و عمه و خاله نیز همبستگی هایی بدست آورده اند. بطور کلی مقدار همبستگی صفات میان بچه و یکی از والدین (خواه پدر و خواه مادر)، همیشه کمتر است از همبستگی بچه با معدل آن صفات در پدر و مادر. همبستگی یکی از والدین با فرزندان تقریباً ۴۵٪ و همبستگی فرزندان خاله و دایی و عمو و عمه در حدود ۲۵٪ است. از آنچه در باره سه قسم همبستگی گفته شد، همبستگیهای زیر بترتیب بدست می آید:

همبستگی بین توأمان یکسان ۹۵٪

همزاد " " " ۷۵٪

خواهران و برادران	۱.۵۰	»	»
یکی از والدین و فرزند	۱.۴۵	»	»
عموزادگان	۱.۲۵	»	»
اشخاص بیگانه	۱.۰۰	»	»

البته مقدار هریک از این همبستگی ها چندان مورد نظر نیست. و آنچه شایان اهمیت است نظم و ترتیب آنهاست بدینمعنی که مقدار همبستگی با میزان خویشاوندی نسبت مستقیم دارد هر چه رابطه خویشاوندی نزدیکتر باشد مقدار همبستگی بیشتر است و بالعکس. یعنی هر قدر اشخاص از لحاظ فامیلی بهم نزدیکتر باشند وجه مشترک هوشی آنها زیادتر خواهد بود. این مطلب در خصوص هوش باثبات رسیده و تعمیم آن در باره کلیه حالات روحی مستلزم تحقیقات و تجربیات بیشتری است. شواهد دیگر - اگر هوش کودکان را بر حسب موقعیت اجتماعی والدین آنها و باطبق شغل پدرانشان مورد مطالعه و آزمایش قرار دهیم در خواهیم یافت که هر اندازه موقعیت فامیلی آنها بهتر و شغل پدرانشان فنی تر باشد هوش آنان زیادتر است. مثلاً خارج قسمت هوش کودکانیکه پدرانشان پزشک و مهندس و معلم و قاضی و غیره هستند، زیادتر از خارج قسمت هوش کودکانیکه پدران آنان تاجر و باکارگر ساده هستند. این نسبت و سلسله مراتب رانه فقط در اطفال میبینیم بلکه در کودکان دبستانها و دانش آموزان دبیرستانها و مدارس عالی نیز مشاهده میکنیم. البته هنوز امتحانات دقیق برای اندازه گیری هوش کودکان ایرانی در دست نیست تا مطلب بالا را در ایران صادق بدانیم لیکن تحقیقاتی که از فامیلیهای مختلف در ممالک آمریکا و انگلستان و آلمان بدست آمده

است صحت این موضوع را می‌رساند . بعلاوه بطور قطع نمیتوان گفت که چنین موضوعی مربوط باختلاف محیط کودکان است و یا نتیجهٔ ارئی بودن هوش آنهاست . ولی رویهمرفته آنچه تاکنون از نتیجهٔ این تحقیقات بدست آمده کومکی بفرضیهٔ ارئی بودن هوش است . در هر صورت ظواهر امر چنین حاکی است که کودکان طبقهٔ ممتاز با هوش تر از کودکان طبقهٔ کارگرند و این خود گواه بر آنست که آنانکه خود را بمقاماتی می‌رسانند دارای استعداد ارئی میباشند (بشرط آنکه کایهٔ عوامل مساوی و عامل هوش متغیر باشد .)

سر انجام

اکثر روانشناسان معتقدند که هر کس ساختمان مخصوص انصاب و مغز خود را بوراثت دریافت داشته و هوش او نیز تابع همان ساختمان مخصوص است . در اینکه آیا تأثیر محیط تا آن درجه هست که بر مقدار خارج قسمت هوشی بیفزاید یا نه ، روانشناسان را عقاید مختلفی است . غالب دانشمندان چنانکه گفتیم خارج قسمت هوشی را لایتغیر میدانند و میگیرند عامل مؤثر در هوش همان وراثت است و مقدار هوش هر کسی بهمان اندازه است که وراثت در او ایجاب میکند . در مقابل عده ای دیگر را عقیده چنانست که از محیط بسیاری کارها ساخته است و تأثیرات شگرفی بر جسم و جان موجود زنده دارد و تأثیرش تا آنجاست که میتواند سطح هوش را از آنچه هست بالاتر ببرد .

آنچه قابل تردید نیست ، هوش در بکار افتادن هر استعداد ارئی و رسیدن

یا فرسیدن آن استعداد بسز حد کمال خود مؤثر است و بفرض اینکه محیط
 درافزودن خود هوش هم مؤثر باشد مسلماً تأثیرش تا آن درجه نیست که
 یک نفر کند هوش را تیز هوش کند و مادون متوسطی را بدرجه مافوق
 متوسط برساند .

فصل دوم

ساختمان جسمانی

همچنانکه مطالعه حالات نفسانی و یافتن قوانین آنها مطمح نظر روانشناس است، بحث در ساختمان جسمانی و رابطه بدن با ذهن نیز مورد دقت او میباشد. چه وجود هر کس از دو قسمت ممتاز (بدنیات و نفسانیات) تشکیل شده و این دو قسمت همواره در یکدیگر تأثیرات متقابل دارند. چنانکه میدانیم ترشح غدد که امری جسمانی است در حالات روانی تأثیرات عمیق دارد و همچنین بدون تأثیر عضوهای حسی، احساسی برای ذهن حاصل نمیشود، و نیز حسن جریان اعمال بدنی تأثیر مستقیم و فوری در حسن جریان امور نفسانی دارد و بالعکس. بالاخره بدن وسیله ارتباط ذهن با عالم خارج است. بهمین نظر است که روانشناسان از تحقیقات فیزیولوژی در روانشناسی استفادههای شایان کرده و همواره بشناختن کامل بدن و مخصوصاً عضوهای حسی و دستگاه اعصاب توجه شایان مبذول داشته و میدارند.

ما نیز در اینجا بتبعیت از علمای فن این فصل را که مشتمل بر سه قسمت ذیل است ببحث از ساختمان جسمانی اختصاص میدهیم.

۱ - عضوهای حسی یا عضوهای دریافت دارنده.

۲ - سلسله اعصاب یا دستگاه رابط.

۳ - عضوهای پاسخ دهنده.

عضوهای دریافت دارنده

انسان برای ادراك تحريكات خارجى داراى اعضاى حسی چندىست كه هر يك از آنها در مقابل تحريكات مخصوصى متأثر میشود . از قدیم الايام عدد حواس را منحصر به پنج دانسته اند بطورىكه حواس خمسسه يا حواس پنجگانه هنوز زبانزد مردمان میباشد ، اما از اواخر قرن ۱۹ تحقيقات دانشمندان نشان داد كه عدد حواس منحصر بپنج حس نیست . مثلاً ثابت كرده حس لامسه كه قدما آنرا حسى واحد میدانستند خودمشمول بر چند حس است مانند حس تماس و حس فشار و حس درد و حس حرارت و برودت ، كه هر کدام حسى مستقل و داراى عضوى ممتاز میباشد . همچنین مجارى نیمه‌دایره‌ای گوش داخلى كه سابقاً آنرا جزو عضو حس سامعه . مى‌پنداشتند خود عضو حسى مخصوصى است بنام حس تعادل كه توسط آن از بهم خوردن تعادل و توازن خود آگاه میشویم و همواره خود را به حال تعادل نگاه میداریم .

از آنجاكه جنبه ادراكى حس سامعه و باصره بیش از حواس دیگر است و قسمت اعظم اطلاعات ما از عالم خارج توسط این دو حس تحصیل میشود ، ما از میانه حواس ببحث از همین دو اکتفا کرده بحث از حواس دیگر را بكتابه‌های مفصلتر حواله میدهیم .

حس بینائی

سیر تكامل بینائی - در بدن حیوانات بسیار پست برخى نقاط

رنگی دیده میشود که حساسیتش در مقابل نور بیش از سایر قسمتهای بدن موجود است. همین نقاط که درجات اولیه و ساده چشم است در حیوانات عالیهتر تکامل می یابد. مثلاً بعضی حیوانات فقط تاریکی را از روشنایی تشخیص می دهند و از تشخیص رنگ عاجزند در صورتیکه انسان علاوه بر تشخیص رنگ و شکل قدرت فوق العاده ای نیز برای میزان کردن دارد. (۱) بنابراین سیر تکامل این عضو از نقطه های حساس رنگی بدن حیوانات پست شروع و به چشم انسان که عضوی بسیار مدغم است ختم میشود (برای تصویر چشم بکتاب روانشناسی از لحاظ پرورش یا روانشناسی کودک یا کتابهای فیزیولوژی مراجعه کنید).

میزان کردن چشم - نور از منفذی که در وسط عنبیه و موسوم بمردمک است وارد چشم میشود. عنبیه که محاط بر مردمک است مانند دیافراگم دوربین عکاسی دهانه مردمک را بر حسب زیادی یا کمی نور تنگ یا فراخ میکند، یعنی در تاریکی دهانه مردمک باز تر میشود تا نور بیشتری وارد چشم شود و در روشنایی بعکس دهانه مردمک تنگتر میشود که نور شدید موجب اذیت چشم نگردد.

در پشت مردمک عدسی جلیدیه قرار دارد و آن عدسی محدب است که تصویر معکوس اشیاء را بر روی شبکیه می اندازد. جلیدیه بوسیله عضلات شعری میتواند تحذب خود را کم و زیاد کند تا شبکی در هر فاصله ای که باشد، تصویرش در شبکیه تشکیل شود. همین عمل (کم و زیاد شدن تحذب جلیدیه) میزان کردن یا تطابق نام دارد، و اگر نبود اشیاء

فقط از يك فاصله معینی دیده میشوند .

پس از جلدیده مایع زجاجی قرار دارد که کره چشم بر از آنست .
و نور که از جلدیده خارج میشود از این محیط مایع گذشته و بشبکیه میرسد .
شبکیه سطح داخلی چشم است و از انبساط دنباله اعصاب بصری تشکیل
شده و در مقابل نور بسیار حساس میباشد و حساسیتش در نقطه زرد بیشتر
درجه میرسد . برای آنکه شبکی بطور وضوح دیده شود باید تصویرش بر
روی نقطه زرد تشکیل شود . در شبکیه دو نوع سلول حساس بصری وجود
دارد یکی سلولهای مخروطی و دیگر سلولهای استوانه ای . سلولهای
مخروطی هم در مقابل نور و هم در مقابل رنگ و سلولهای استوانه ای فقط
در مقابل رنگ حساس می باشند . بنابراین عمل سلولهای اخیر تنها در نور
ضعیف است (موقع طلوع یا غروب آفتاب) .

سازگاری - گذشته از خاصیت میزان کردن که از مهمترین
وظایف چشم است و شرح آن گذشت ، چشم عمل دیگری نیز دارد و آن
سازگاری است . منظور از سازگاری اینست که کره چشم توسط شش عضله
که بجدار استخوان حلقه متصل است ، بهر طرف (چپ و راست - بالا و
پائین) حرکت میکنند و برای دیدن هر چیز خود را با آن سازگار مینمایند .
مثلا در موقعی که منظور دیدن شیئی نزدیکی باشد دو چشم کمی طرفه
یکدیگر می چرخند تا شیئی مورد نظر بهتر دیده شود . دیدن بایک چشم
هم میسر است ولی البته با کمک دو چشم اشیاء صریحتر دیده میشود .

دو تصویری که در شبکیه دو چشم تشکیل میشود کمی بایکدیگر
فرق دارند ، باین معنی که چشم راست سمت راست شیئی را بیشتر می بیند
و چشم چپ جانب چپ را . همین امر موجب درك برجستگی و عمق و

فاصله میشود.

حرکات چشم - اگر در موقعی که چشم در حال نگاه کردن یا مطالعه باشد از آن عکس برداریم ، خواهیم دید که چشم لحظه بلحظه از نقطه ای بنقطه دیگر می جهد ، رؤیت نتیجه مواقع توقف است ، چه در هنگام جهش از يك نقطه بنقطه دیگر چشم چیزی نمی بیند . بهمین جهت با نگاه کردن سریع از یکطرف خط بطرف دیگر بدون توقف و درنگ دیدن صورت نمی گیرد . زیرا برای دیدن هر کلمه چشم باید ناگزیر در آن توقف کند و سپس از آن کلمه بر روی کلمه دیگر جستن نموده و بر آن توقف نماید و هكذا ... تا بتدریج بانتهای خط رسد . آنگاه از آخر سطر اول باول سطر دوم جهش کند و همچنین ...

کسی که در خواندن مهارت دارد و سرعت می خواند ، در حقیقت چشمش در روی چند کلمه با هم توقف میکند و همه آنها را توأماً و با هم می بیند و بعلاوه چشمش بدون اشتباه از خطی بخط بعد می جهد . در حالیکه شخص مبتدی و غیر ماهر باید مدتی وقت صرف کند تا کلمات را بدقت ببیند یعنی روی هر کلمه مدت زیادتری توقف می کند و بعد بطرف کلمه دیگر می جهد بعلاوه ممکن است در جهش بسطر بعدی هم دچار اشتباه شود .

تفویك چشم بر چشم دیگر - اگر چه معمولاً دو چشم با هم کاری یکدیگر اشیاء را می بینند ، معذرت در اغلب اشخاص یکی از دو چشم در دیدن بر دیگری سبقت می جوید و بهمین جهت همواره در دیدن ، تأثیر يك چشم بیش از دیگری است . برخی اشخاص چشم راست هستند و برخی دیگر چشم چپ ، همانطور که عده ای دست راست و دسته ای دست چپ میباشند . چشم راستی بیشتر متداول است تا چشم چپی و معمولاً اشخاصی که چشم

راستشان در دید تفوق دارد دست راست آنها نیز در کار کردن بر دست چپ برتری دارد .

کور رنگی - بطور کلی در تشخیص رنگ درجات مختلفی وجود دارد و بعضی از چشمها بطور صحیح و طبیعی نمی توانند رنگها را تشخیص دهند . اگر این عدم تشخیص رنگ بمقدار خیلی کم باشد آنرا ضعف تشخیص رنگ گویند و اگر قدرت تشخیص رنگ مطلقا وجود نداشته باشد آنرا کور رنگی نامند . معمولترین اقسام کور رنگی عدم تشخیص میان رنگهای سبز و قرمز است و همچنین ندرتاً بعضی اشخاص در تشخیص رنگ آبی و زرد دچار کور رنگی هستند .

مطالعه کور رنگی از لحاظ توارث شایان بسی اهمیت است زیرا روشن میسازد که این ضعف ارثی که بستگی با کروموزوم جنس دارد چگونه منتقل میشود . اگر این ضعف در زنان وجود داشته باشد بفرزندان ذکور منتقل خواهد شد (در هر صد نفر زن بطور متوسط یک نفر مبتلا بکور رنگی است و در بین مردان از ۱/۳ تا ۱/۵ ممکن است بکور رنگی مبتلا باشند) .

معایب بینائی - بسیاری از چشمها نقص جزئی دارند که خوشبختانه رفع آن بوسیله عینک آسانست مانند نزدیک بینی ، که یکی از معایب بسیار شایع و عمومی است و چون در تمدن کنونی مردم بخواندن و نوشتن توجه زیاد دارند این نقصیه رو بتزاید است . بر طرف ساختن نقص بینائی هر قدر هم جزئی باشد از اهم واجبات بشمار است ، چه عتب افتادگی و عدم موفقیت بسیاری از محصلین ممکن است معلول ضعف بصره باشد . بنابر این باید کلیه شاگردان مدارس را در مراحل مختلف تحصیلی نه تنها

از حیث بیماری چشم بلکه از لحاظ معایب چشم نیز مورد معاینه دقیق قرار داد . آمار های صحیح نشان داده که از میان یکصد نفر شاگرد عقب افتاده لااقل ۲۰ در صد نقص بینائی دارند . بهر حال یکی از وظائف آموزشگاه رسیدگی بهمین امر است .

دید پاره ای - دید چشم بعضی از کودکان آموزشگاه بقدری کم است که حتی پس از اصلاح آنها بوسیله عینک نیز قادر بدیدن بطور طبیعی و کامل نیستند . این کودکان دارای دید پاره ای و محتاج بروش مخصوص برای تدریس هستند و باید با کتبی که با حروف بسیار درشت چاپ شده باشد بتعلیم آنها پرداخت و همواره مواظبت کرد که آنمقدار بینائی که دارند محفوظ مانده و بمرو از بین نرود . در کشور های متری اینروش بکار برده میشود و تنها در ممالك متحده در حدود یکصد هزار کودک که دارای دید پاره ای هستند در کلاسهای مخصوص و با کتبهائی معین تعلیم داده میشوند یعنی بطور متوسط در هر ۳۰۰ نفر طفل یک نفر دارای دیده پاره ای است .

کوری - هنگامی که شخص بکلی از دیدن عاجز و برای راهنمایی خود محتاج بکمک سایر حواس باشد دچار کوری است . کوری آنطور که عموم عقیده دارند موجب قدرت سایر حواس نیست و اینکه شخص کور راه خود را بخوبی پیدا میکند و یا اشیاء را بوسیله قوه لامسه تشخیص می دهد به از آنجهت است که قدرت بینائی یکی یا بتمام حواس دیگر انتقال یافته باشد بلکه از این لحاظ است که وی بعبادت آموخته است که چگونه یکی از این حواس را جانشین حس از دست رفته نماید . مردم بینا چون از بکار بردن قدرت سایر حواس بنهوا تم و اکمل مستغنی هستند آنها را

بطوری که شایسته است بکار نمی اندازند در صورتیکه گور بواسطه محرومیت از بینائی ناچار حواس دیگر را بیشتر بکار می اندازد و همین امر بر حساسیت آنها میافزاید .

تعلیم کوران باید با روش خاصی صورت گیرد و معلمین متخصص با کتبی که دارای حروف برجسته باشد که با لامسه تشخیص داده شود بتعلیم آنها پردازند .

حس شنوائی

ساختمان گوش - گوش دارای ساختمان بسیار پیچیده و در هم است (برای دیدن تصویر گوش بکتابهای فیزیولوژی یا روانشناسی پرورشی مراجعه کنید) .

گوش شامل سه قسمت است : گوش خارجی - گوش میانه - گوش داخلی .

ارتعاشات صوتی بگوش خارجی وارد و موجب ارتعاش پرده صماخ میشود و ارتعاش آن توسط سه قطعه استخوان چکشی و سندانی و رکابی بگوش داخلی منتقل میشود . این استخوانهای سه گانه علاوه بر اینکه ارتعاشات را انتقال می دهند بانها قدرت بیشتری نیز می بخشند . لوله استاشی که از مجرای حلق و بینی بگوش داخلی کشیده شده موجب ورود هوا و بالتجربه سبب حفظ تعادل فشار در دو طرف پرده گوش میباشد . در بالا رفتن و پائین آمدن ناگهانی و سریع تغییر در فشار هوا سبب احساسات ناهطبوع میشود زیرا که پرده گوش فشار وارد می آید .

انتقال ارتعاش (توسط سه قطعه استخوان) بگوش داخلی موجب

لرزش و ارتعاش مایعی که داخل حازونست می گردد و سلولهای شعری داخل آن مایع را متأثر میسازد . و این تأثیر توسط اعصاب شنوایی بمغز میرسد . بالای این حازون سه مجرای نیمدایره وجود دارد که با حس شنوایی ارتباط ندارد و خود عضو حس تعادل است .

حساسیت گوش محدود است و از تمام ارتعاشات عالم خارج متاثر نمیشود بلکه فقط ارتعاشاتی را که بین ۱۶ تا ۳۸۰۰۰ موج در ثانیه باشد میتواند ادراک کند .

تشخیص جهت صوت - فایده داشتن دو گوش اینست که بکمک آن دو بتوانیم جهت صدا را دریابیم صدائی که از يك طرف میآید در گوشي که مواجه با آن صداست اثر بیشتری دارد تا در گوش دیگر . هرچه صدا دورتر باشد جهت آن دشوارتر است و معمولاً در این قبیل موارد سر خود را از طرفی بطرف دیگر میگردانیم تا جهت صدا را پیدا کنیم و همینکه بزعم خود محل آنرا دریافتیم بنظر میرسد که واقعاً صدا از همان محل میآید ولی ممکن است چنین نباشد و خطای سامعه ما را دوچار اشتباه کرده باشد .

نقص شنوایی - اگرچه نقصان شنوایی بسیار و مختلف است لیکن از لحاظ آموزش و پرورش دو تقیصه مهم باید مورد توجه قرار گیرد و آن دو عبارتند از : سنگین گوش و کوری .

سنگین گوش در اصل نقص شنوایی نداشته و بنابراین تکلم آموخته است اما « کور » چون از اول از شنیدن اصوات عاجز بوده است و صوتی نشنیده تا تقلید کند لال نیز خواهد بود در صورتیکه ممکن است ساختمان حنجره و مخارج حروف او نیز بهیچوجه نقصی نداشته باشد . بهر حال برای این

دو دسته باید دونوع تعلیم مختلف اجراء شود .

سنگین گوشها - عدم موفقیت بسیاری از محصلین برابر ضعف سامعه و سنگینی گوش است و اگر این نقیصه مرتفع شود و طفل با سبک مخصوصی باخذ تعلیمات پردازد شاید در ردیف محصلین باهوش و جدی قلمداد شود . متأسفانه در مدارس ایران بواسطه عدم توجه باین قبیل معاینات نمیتوان چند درصدی این کودکان را حدس زد ، بعلاوه وسایل لازم برای معاینه در دست نیست ولی اجمالاً میتوان گفت که ۷۵٪ از محصلین دچار نوعی عارضه گوش هستند و بطور طبیعی و عادی قادر بشنوایی نمیباشند . بسیاری از این کودکان را معلمین تنبل خطاب میکنند و باز جر و شکنجه بفرارفتن دروس مجبور میسازند و چه بسا که آنها را از مدرسه اخراج میکنند و کردن و بیهوششان میخوانند . غافل از اینکه علت اصلی کودنی و کم هوشی آنها نیست و ضعف سامعه آنها را از دیگران عقب انداخته است . باید باین کودکان توجه مخصوص مبذول شود و کلیه وسائل لازم را برای تعلیم آنها بکار برند و اگر هم لازم باشد بوسیله اب خواندن تعلیمشان دهند . روش صحیح آنست که مدارس چند را باین دسته اطفال اختصاص و در اول هر سال تحصیلی با وسائل دقیق شنوایی کودکان را بیازمایند و سنگین گوشه را باین مدارس بفرستند . البته بعضی از آنها که دارای نقص جزئی شنوایی باشند ممکن است در مدارس معمولی مشغول تحصیل شوند بشرط آنکه همواره مورد توجه مخصوص معلم باشند .

کران - روش تدریس کران با آنچه که برای سنگین گوشها گفته شد بکلی مختلف است . زبان و تکلم را در مدرسه باید از آغاز برای آنها شروع کرد چه تا وقتی بمدرسه میآیند هنوز زبان و تکلم نیاموخته اند .

دورات و جامعه موظف است که در فکر این اطفال معروم بد بخت باشد و مدارس مخصوص برای آنها ایجاد کند .

بهر حال تکلم و خواندن را باین نوع محصلین باید بوسیله حرکات لبها آموخت ، یعنی آنها را عادت داد که بوسیله ملاحظه حرکات لبهای متکلم سخن او را دریابند و الفاظ را تقلید کنند . این نوع تعلیم را میتوان روش لب خواندن نامید .

حفظه الصبحه و تربیت چشم و گوش

۱- بهداشت و تربیت چشم- چشمان کودک هر چند شباهت تامی به چشمان شخص بزرگ دارد ، اما در حقیقت از لحاظ قدرت بینائی و ورزیدگی با آن متفاوتست . چشم کودک نوزاد بیش از دو سوم رشد کامل خود را نپیموده و بخصوص نقطه زرد که شرح آن گذشت بر اثر عدم تکامل ناحیه مغزی هنوز بسر حد رشد و کمال خود نرسیده است و به همین جهت کودک برای دراز کردن دست خود بطرف شیئی ادراک فاصله ندارد . اساساً ادراک بعد و فاصله تدریجاً بر اثر تجربه و مخصوصاً همکاری لامسه با چشم پیدا میشود ، حتی پس از آنکه کودک توانست دست خود را برای گرفتن اشیاء دراز کند باز مدتی دست خود را برای پیدا کردن شیئی باینطرف و آنطرف میبرد . کودک هفت ساله که وارد مدرسه میشود چشمانش بواسطه عدم تکامل بانجام عمل تطابق قادر نیست و برای دیدن اشیاء نزدیک عمل تطابق انجام نمیدهد و به همین مناسبت چشمان کودکان بزودی خسته میشود . چون عمل تطابق بستگی با عضلات شش گانه چشم دارد و این عضلات مانند سایر عضلات بدن بر شد کامل خود نرسیده اند ،

اگر اولیاء آموزشگاهها در این قسمت دقت نکنند بیم آن میرود که عدسی تغییر شکل داده چشمان کودک نزدیک بین شود .

ساختمان چشم در نهایت ظرافت و عملش در غایت اهمیت است و جا دارد که کمال دقت در حفاظت و تربیت آن مبذول گردد .

نخستین وظیفه مربی آنست که در بین کودکان چشمان معیوب را تشخیص دهد و در مقام اصلاح آنها برآید . عقب افتادگی وعدم موفقیت بسیاری از محصلین بدون شك بواسطه ضعف بینائی یا شنوائی آنهاست و خود آنها هم اغلب متوجه نقص و ضعف چشم خود نیستند و از همین رو کمتر از چشم خود شکایت دارند . این قبیل اختلالات چشم معمولاً علائم دیگری غیر از چشم درد دارد از قبیل سر درد ؛ شقیقه درد ، درد پشت گردن ، کم خوابی ، عصبانیت ، خستگی ، عدم قدرت در تمرکز دقت ، سر گیجه . . . پس والدین و آموزگاران موظفند باین علائم توجه داشته باشند . علاوه بر این علائم ، علائم دیگری برای درك اختلالات بصره کودکان مثل : بهم نزدیک کردن پلکهای چشم ، قرمز بودن چشم ، نگاه داشتن سر بحالت غیر طبیعی در موقع خواندن ... در دست است .

بعضی اختلالات چشم ارثی است و بعضی دیگر در نتیجه عدم رعایت بهداشت و یا روش غلط مطالعه بوجود میآید . کارکردن پیایی و بدون استراحت چشم ؛ نوشتن و خواندن خطوط ریز ، مطالعه در حال سواری یا راه رفتن ، مطالعه در نور بسیار شدید یا نور کم (موقع غروب یا طلوع آفتاب) ، همه در ضعیف ساختن چشم مؤثرند . نزدیک بینی اغلب ارثی است و معمولاً تا قبل از پنج سالگی ظاهر نمیشود و ظهور آن معمولاً بین ۵ تا ۹ سالگیست و اگر توجه بآن نشود و عینک مناسب تهیه نگردد روز بروز بر ضعف

چشم افزوده میگردد.

نزدیک بینی نتیجه تحدب زیاده از حد جلیدیه است. در چشمهای طبیعی تصویری که از عدسی جلیدیه بوجود میآید کاملاً بر روی نقطه زرد منطبق است اما در چشم نزدیک بین تصویر حقیقی جلو تر از نقطه زرد حاصل میشود و تصویری که بر روی نقطه زرد تشکیل میشود محو است و بهمین جهت بطور وضوح دیده نمیشود. برای رفع این عیب چاره منحصراً باستعمال عینک مقعر است.

طفل نزدیک بین اگر عینک نزند سر خود را بیش از حد معمول برای نگاه کردن خم میکند و این امر موجب جمع شدن خون در رگهای چشم شده و بالنتیجه باعث اختلال چشم میگردد.

عیب دیگر چشم دور بینی است که شخص را از دیدن اشیاء بسیار نزدیک بطور وضوح محروم میکند و عارض کمی تحدب جلیدیه است که بواسطه آن تصویر در عقب نقطه زرد تشکیل میشود. رفع این عیب نیز با عینک محدب میسر است ولی خوشبختانه این مرض در اطفال و جوانان خیلی بشدت دیده میشود و غالباً در سن کمال یا پیری ظاهر میشود.

دیگر از عیبهائی که ممکن است در چشم باشد عیب مشهور استیگماتیسم (١) (کج بینی) است و با شیشه های سیلندریک (استوانه ای) اصلاح میشود.

پلك چشم ممکن است با عارضی چند دچار شود از آن جمله است ورم ملتحمه، ورم غشاء درونی پلك. در بیماری اخیر چشمها نسبت

بنور و آب فوق العاده حساس میگردد و اغاب قی میکند . تراخم نیز یکی از امراض خطرناک چشم است که بر اثر جوشهای درون پلك ایجاد میشود و اگر مورد مواظبت کامل و معالجه صحیح قرار نگیرد غالباً منجر بکوری میگردد .

مدرسه باید نهایت دقت را در کشف عیوب و امراض چشم بکار برد و مبتلایان بترایم را تا موقعی که معالجه نشده اند از مدرسه خارج کند چه میکرب این بیماری ممکن است از راه کتاب یا مداد یا نیز تحریر بسالنها سرایت کند .

دیگر از مسائلی که باید مورد توجه اولیاء آموزشگاه و اولیاء طفل باشد ، مقدار و شرائط نورو نوع کتاب و نوع نوشتن و طول مدت کار کردن است .

در اطاق درس و اطاق مطالعه نور باید بقدر کفایت وجود داشته باشد و بطور مستقیم بصفحه کتاب یا تابلو یا چشم نتابد . مطالعه در موقع طلوع یا غروب آفتاب زیان آور است .

کتابهایی که با خیموط ریز برای مدارس ابتدائی نوشته میشود بهیچوجه با ساختمان چشمه ان آنها وفق نمیدهد ، و این امر ممکن است موجب نزدیک بینی آنها شود .

کودکستان جای خواندن و نوشتن نیست ، در آنجا تفاهیم و معانی باید مستقیماً توسط خود اشیاء در ذهن جایگزین شود .

کتابهای دبستانی در سال اول باید با حروف ۳۶ سیاه ، و در سال دوم با حروف ۲۴ و در سال سوم با ۱۲ سیاه ، و در سال چهارم با ۱۸ ، و در سال پنجم با حروف ۱۶ و در سال ششم با ۱۲ نازک باشد .

کودکن را باید بورزش چشم عادت داد باینطریق که : با دو چشم بیکطرف اطاق نگاه کنند و سپس بدون چرخاندن سر، چشمها را بجانب دیگر اطاق متوجه سازند . همچنین نگاه کردن بیکطرف اطاق و بعد نگاه کردن بکف اطاق و سپس بطرف دیگر اطاق و بالعکس . تمرین دیگر مثل همان تمرین است جز اینکه بعوض نگاه کردن بکف اطاق بسقف نگاه کنند . در هیچیک از این تمرین ها سر نباید حرکت کند .

آنچه گفته شد در باره بهداشت و محافظت چشم بود اما از لحاظ تربیت باید چشم اطفال را با رنگهای مختلف آشنا ساخت بطوریکه اسامی رنگهای مختلف را یاد بگیرند و بین درجات سیری و بازی آنها فرق بگذارند و همچنین فاصله و بعد را فقط با دیدن بتوانند تخمین بزنند . همچنین باید عادتشان داد که به محیط اطراف خود با دقت بنگرند و با نظر سطحی و سرسری باشیاء نگاه نکنند برای تأمین این منظور عام الاشیاء و نقاشی و کارهای دستی و انشاءهای وصفی (وصف بهار - منظره پائیز - توصیف حیاط مدرسه و غیره) بسیار مفید و ضروری است .

چشم را از لحاظ حس زیبایی نیز باید تلخیص کرد بطوری که از تماشای مناظر زیبا و فرح انگیز محفوظ و بهره مند شود و از مشاهده غروب آفتاب و دشت و دمن و صحرا ، و دیدن جویبار ، و مزارع سبز و خرم التذاذ یابد .

۴ - بهداشت و تربیت گوش : در ضمن شرح ساختمان گوش بمناسبت بعضی نکات تربیتی نیز ذکر شد در زیر نیز اشاره ای بطرز جلوگیری از بعضی امراض گوش و وظیفه والدین و آموزگاران در این مورد میشود .

ساختمان گوش خارجی که قسمت اعظم آن غضروفی است در افراد مختلف است ، و در کودکان بصورت واقعی و تکامل خود در نیامده است . اگر يك گوش بزرگتر از دیگری است ، در يك موقع رشد بزرگتر متوقف خواهد شد تا رشد کوچکتر پیاپی آن برسد .

اگر بدور سر کودک دستمال ببندند و یا گوش او را در زیر کلاه بگذارند قطعاً گوش که عضو غضروفی است بسر می چسبید و بهر درجه که بسر می چسبید و شیارهایش صافتر شود حساسیت گوش در ادر لك جهت و فاصله صدا كم میشود .

مجرای که از گوش خارجی پیروده صماخ میرسد دارای جدار پوششی است که از خود ترشعی (چرك گوش) دارد و این ماده در بعضی از مواقع (رسیدن آب بآن) تحريك میشود . وقتی این ماده ترشح شد خود بخود خارج میگردد اما گاهی چون مقدار ترشح زیاد و حالت مایعی آن كم است روی هم انباشته میشود و گاه موجب ثقل سامعه یا کری میگردد . در چنین مواقع باید بگوش پزشك مراجعه نمود .

لوله استاش مربوط بگوش میانه است و يك قسمت عمده اختلالات ناشی از آن میباشد و هوایی که از منخرین بگوش میانه میرسد توسط همین لوله است . بنابراین ، یکی از فوائد این لوله اینست که فشار هوا را بر دو طرف صماخ کنترل میکند . یعنی هوا از دو طرف پیروده صماخ میرسد ، از یکطرف بواسطه مجرای گوش خارجی و از طرف دیگر بواسطه لوله استاش و گوش میانه . لوله استاش در کودکان کوتاه و فراخ است و از اینرو سرما خوردگی و زكام در آنها بیش از بزرگها دیده میشود و گاه ممکن است خلط بینی وارد گوش و مانع دخول هوا بگوش وسطی شود . در

این موقع کودک احساس ناراحتی میکند و دائماً آب دهان خود را فرو میدهد .

بطوری که گفته شد در گوش هیانه استخوانهای ریزی وجود دارد که واسطه انتقال ارتعاش از گوش خارجی بگوش داخلی میشود . ممکن است از بینی از راه لوله استاش میکروبهای وارد شده و بآن استخوانها صدمه بزند و باعث اختلال گوش شود . بنابر این اگر در موقع زکام و گریب طفل از درد گوش شکایت کرد حتماً باید اورا بگوش پزشک نشان داد .

چون پلیمب و اوزتین نیز گوش را بمخاطره می افکنند و گاه موجب اختلال شنوایی میشود ، آنها را باید با جراحی خارج کرد . برای تربیت و ورزیدگی گوش باید اطفال را عادت داد که جهت و فاصله صدا را تشخیص دهند و الفاظ را صحیح و شمرده ادا کنند . و بتوانند بحرف اشخاص کاملاً گوش فرا دهند . تلطف شنوایی نیز با شعر و سرود و مخصوصاً موسیقی میسر است .

دراهمیت حس سامعه و لزوم پرورش آن همین بس که معانی مجرد و مفاهیم کلی و قوانین علمی و قضایای ریاضی و مطالب دقیق همه توسط گوش برای ذهن حاصل میشود و از این لحاظ بر چشم تفوق و ترجیح کامل دارد :

آدمی فربه شود از راه گوش جانور فربه شود از راه نوش

دستگاه رابط یا سلسله اعصاب

تحریکات خارجی حواس مختلفه را متاثر میسازد و این تاثر توسط رشته‌هائی مخصوص که عضوهای حسی را بمرکز عصبی متصل میکند بمغز انتقال مییابد . چون شرح این دستگاه پیچیده که مخصوصاً در انسان تکامل عجیب و شگفت آسائی پیدا کرده از حوصله این مختصر خارج است بنحو اجمال بچند کلامه اختصار میکنیم :

سلسله اعصاب در جنین از اکثردرم بوجود میآید بدین قرار که از همان مراحل اولیه زندگی جنینی در قسمت ظهری جنین خطی ظاهر و بزودی تبدیل بشمار میگردد . کم کم دولبه شیار بهم نزدیک شده بهم میآید باین ترتیب لوله‌ای موجود میشود که تمام قسمتهای سلسله اعصاب مرکزی بدها و محتوی در همین لوله خواهد بود . ارقسمت استوانه‌ای شکل لوله، انتاع شوکتی و از قسمت قدیمی آن که برآمده است دیهاغ تولید میگردد .

اعصاب - سلسله اعصاب مرکزی توسط رشته‌های عصبی با تمام نقاط بدن اتصال دارد . این رشته‌ها بر دو قسمند ، یکی اعصابی که تحریکات عصبی را بسلسله اعصاب می‌رسانند و به اعصاب حساسه موسومند و دیگر اعصابی که فرمان حرکت یا ترشح را از مرکز عصبی بمعضله یا غده می‌آورند و اعصاب محرکه نام دارند .

هر رشته عصبی از بهم پیوستن عده‌ای سلول عصبی موسوم به نورون تشکیل شده است . نورونها عنصر اساسی سلسله اعصاب و از یکدیگر مستقل و ممتازند ، (نورون عبارت از یک سلول عصبی است باتمام منشعبات آن).

هر نورون از سلول عصبی و داندريت ها ساخته شده است . ریشه ها
 وسيله ارتباط يك نورون با نورون ديگرند و محلی كه ریشه يك نورون با
 داندريت های نورون ديگر بستگی پیدا میکند سيناپس نام دارد . تحريكات
 عصبی از سلول عصبی گذشته و از سيناپس رد میشود . بعقیده جمعی از
 دانشمندان هر گاه تحريكی از سيناپس گذشت مقاومت آن سيناپس در
 موقع تجديد همان تحريك كم میشود بطوريكه اگر تحريك عصبی دیگری
 كه عين تحريك اول باشد بخواند از سيناپس بگذرد آسانتر از تحريك
 اول عبور میکند (مثل اينكه باصطلاح جاده كوييده شده باشد) . هر
 اندازه عده تحريكات همانند زياد تر باشد مقاومت سيناپس كمتر شده ،
 جريانهای عصبی بعدی آسانتر انجام میگيرد . اين مطلب اساس تئوری
 فيزيولوژیکی عادت و يادگيري است .

مراكز عصبی - سلسله اعصاب مرکزی شامل مغز و نخاع شوکی
 است . اعصاب حسی و حرکتی بعده کثیری داخل نخاع شوکی گشته و از
 آنجا خارج شده و با کلیه نواحی بدن ارتباط دارد ، همچنين الياف عصبانی
 از راه نخاع شوکی بمقدار فراوان داخل مغز شده و از آنجا خارج
 میگردند .

مغز شامل سه قسمت و آن سه قسمت عبارتست از : مخچه ،
 بصل النخاع ، مخ . مغز از اجتماع عده بيشماری نورون تشكيل شده و در
 حقيقت محلی است كه تحريكات عصبی را از يك نقطه بدن گرفته و بقسمت
 ديگر انتقال میدهد و در واقع كنترل اعصاب حساسه و محر كه را بعهده
 دارد ، بهمين جهت تشبيه آن بدستگاه مرکزی تلفن بی مناسبت نيست ولی
 البته از لحاظ ابهام و خود كلاری و سرعت رمز آسانی كه دارد با هيچ دستگاه

مکانیکی قابل مقایسه نیست .

درجات اتصال - برخی از روانشناسان سه مرحله یاسه درجه در مراتب تحریکات و عکس العملها قائل شده اند . نخستین درجه آنست که يك يا چند نورون حساس بر اثر تحريك عصبی بكار افتاده و پس از رسیدن به نخاع شوکی بيك يا چند نورون محرك که بعضلات يا غدد ختم میشوند اتصال پیدا میکند . این اتصال ساده يك نورون يا چند نورون را قوس انعکاسی نامند و عمل آن خود بخود و تقریباً آنی است . حرکت انعکاسی پا بر اثر زدن زیرزانو ، و فراخ شدن مردمک چشم در نتیجه ازدیاد نور از این قبیل انعکاسهای ساده است .

مرحله دوم بر مراتب از نوع اول غامض تر و پیچیده تر است و شامل اتصالهایی است که در بصل النخاع و یا منخچه صورت میگیرد و در آن چندین تحریک دخالت دارد و در نتیجه پاسخ یا عکس العمل مربوط بآن پیچیده تر است . از این قبیل است عکس العمل عادی راه رفتن و نشستن و ایستادن و گردش سر با طراف و غیر آن و چنانکه گفته شد مرکز دستور این اعمال بصل النخاع یا منخچه است .

کلیه اعمال دیگر بشر که از نوع اول و دوم نباشد مربوط بعمل منخ است که از دو مرحله قبل بسیار مدغم تر و پیچیده تر میباشد و این آخرین پایه و درجه اتصال است . عکس العملهای عالی از قبیل تفکر و تصور و حافظه و امثال آن از این نوع محسوبند .

موضعی بودن هر اکثر منخ - منخ را پوششی است که از لحاظ عمل بنواحی چند تقسیم شده است و بهر يك از این نواحی ، اعصاب حسی که مربوط به عضوهای حسی هستند وارد شده و از آنجا تحریکات را با اعصاب محرك

انتقال داده و بعضلات مربوط بآن عضو حسی میرسانند . عده ای را عقیده بر آنست که هر ناحیه مشخص و مخصوص بخود آن ناحیه است .

درمخ سه ناحیه مهم تشخیص داده اند : ۱- حرکتی ۲- حسی ۳-

رابط .

ناحیه رابط ناحیه ایست که قسمتهای مختلف مخ را بوسیله نوروهای خود بهم متصل میکند . علمای فیزیولوژی بر اثر تجارب عدیده بدین نتیجه رسیدند که اعمال مخ موضعی است و بهمین جهت در کتابهای آناتومی و فیزیولوژی مخ را بر حسب اعمال مختلفش بنواحی چندی تقسیم کرده اند ، روی همین اصل علمای روانشناسی هم تا چند سال قبل برای اعمال مختلف نفسانی نواحی مخصوصی درمخ قائل بودند ، چنانکه ناحیه ای را برای تکام و قسمتی را برای نوشتن و حرکات انگشتان و قسمتی را برای احساسات بصری ... دانسته و میگفتند خلل و نقصان هر يك از این نواحی موجب از بیر رفتن عمل مخصوص آن ناحیه است . لیکن آزمایشهای بعدی مدلل داشت که از بین بردن و یا آسیب رساندن بهر يك از آن نواحی اگر چه دروظیفه و عمل مخصوص آن بی تأثیر نیست و در انجام عمل مربوط موقتاً وقفه حاصل میشود لیکن تأثیرش تا آن درجه نیست که عمل مربوط بدان عضو برای همیشه از بین برود بلکه قسمتهای مختلف مخ را واحدیست که اگر يك قسمت آسیب دید سایر قسمتهای مخ عمل قسمت آسیب دیده را عهده دار میشوند و عمل یا استعداد ازدست رفته دو مرتبه بمنصه ظهور میرسد . بنابراین در عقیده موضعی بودن مخ نباید زیاد غلو کرد و حق اینست که این عقیده تا درجه ای صحیح است .

عضوهای پاسخ دهنده

عضوهای پاسخ دهنده عبارتند از عضلات و غدد که دستورات اعصاب محرک را عملی میکنند . یعنی پس از آنکه تحریکات عصبی از عضو جنسی به مراکز عصبی رسید ، از آنجا بوسیله اعصاب محرک به عضلات و غدد میرسد و در حقیقت عکس العمل بصورت حرکت عضله یا ترشح غده ظاهر میشود .

۱ - عضلات - عضلات دو قسمند . عضلات مخطط و عضلات صاف . عضلات مخطط - بالاستخوان بندی بستگی دارند و اعصاب محرکهای که از مغز یا نخاع شوکی بآنها میرسند موجب انقباض آنها میگرددند . و انقباض این عضلات در رفتار و حرکات ظاهر موجود دخالت دارد . به علاوه گاهی حالت هیجانی در این عضلات دیده میشود که مربوط بدستگاه اعصاب میباشد .

عضلات صاف - در قسمتهای درونی بدن قرار گرفته اند و کنترل دستگاه تغذیه و جریان خون و مجاری ادرار و عضوهای جنسی بوسیله این عضلاتست . کنترل خود این عضلات نیز توسط غدد داخلی و دستگاه اتونومی پی میباشد و از صفات ممیز آنها انقباض آهسته و ملایم آنهاست .

۲ - غدد - غدد بر دو نوعند : خارجی و داخلی و هر دو دارای ترشحاتی میباشد . غدد خارجی ترشحات خود را در حفره های درونی بدن و با سطح بدن میریزند در صورتیکه غدد داخلی برای ترشحات خود مخرجی ندارند و ترشحاتشان مستقیماً توسط خون جذب میگردد .

غدد خارجی عبارتند از بزاق ، کلیه ها ، کبد و لوز المعده .

غدد داخلی عبارتند از تیروئید (۱) ، تیموس (۲) ، پینال (۳) ، آدرنال (۴) و غدد جنسی و امثال آنها .

اهمیت غدد داخلی از لحاظ روانشناسی بسیار است زیرا مسلماً ترشحات این غدد در طرز رفتار و اعمال موجود و عواطف و حالات او تأثیرات عمیقی دارد تا آنجا که بعضی از دانشمندان همین ترشح غدد را علت واقعی اختلاف مزجه و طبایع دانسته شخصیت هر کس را تابع چگونگی ترشح غدد او پنداشته اند . چون هنوز تحقیقات در باره غدد ادامه دارد نمیتوان نظر قطعی اظهار داشت اما باید اعتراف کرد که غدد داخلی چنان که گفتیم بی شبهه در حالات عاطفه ای تأثیر فوق العاده دارند . مثلاً چنانکه میدانیم آدرنالین که از غدد فوق کلیه ترشح و مستقیماً جذب خون میشود در روی حرکات درونی تأثیر بخشیده و مانع عمل طبیعی بعضی از دستگاه های بدن است . ازدیاد آدرنالین در خون موجب بروز حالات ترس و خشم و همچنین باعث اختلال عمل هاضمه است (بهمین جهت پس از حالت ترس و خشم تامدتی شخص میل بقذا ندارد) . اما در عوض بقدرت عمل عضلات و بدن میافزاید و او را برای دفاع یا حمله آماده میسازد .

غدد تیروئید یا غدد در قسیمه در قسمت قدامی گلو قرار دارد و ساختمانش مانند تمام غدد دیگر خوشه ای است . اهمیت این غده از آنجا معلوم میشود که بیرون آوردن آن اختلالات سخت را در ساختمان بدنی و رشد و در حالات نفسانی موجب میشود . مثلاً پوست بدن نا هموار و

صورت متورم میگردد و هوش و ادراکات عقلی رو بنقصان مینهد . اگر در موقع رشد بدن غدد تیروئید را خارج کنند رشد متوقف میشود .
 غدد تیروئید خود مشتمل بر دو نوع غده است که یکی را تیروئید و دیگری را پاراتیروئید گویند .

از بین بردن تیروئید موجب ناهمواری پوست و وقفه رشد و خارج کردن پاراتیروئید باعث اختلالات عصبی و نقصان هوشی است . در صورتی که عصاره همین غدد را بشخص بخوراند یا بخوش تزریق کنند عوارض مزبور از بین میرود . بهمین جهت در طب بعضی امراض داخلی را که ناشی از کمی ترشحات غدد داخلی است با بکار بردن عصاره همان غدد معالجه میکنند .

موادی که از غدد تیروئید ترشح میشود دارای مقدار زیادی ید است و شاید عمل آنها بواسطه همین ماده باشد .

زیادی ترشحات غدد داخلی نیز خطرناک و موجب اختلالات عصبی خواهد بود .

فصل سوم

رشد

همانطور که در فصل قبل متذکر شدیم بشور ساختمان مخصوصیست که بواسطه آن ساختمان در برابر محرکهای خارجی عکس العملهایی از خود ظاهر میسازد و این ساختمان را بارث از اجداد خود در یافت داشته است .

رشد از زمان بارور شدن سلول نطفه ای آغاز میگردد و در دوران جنینی بطریق خاصی ادامه مییابد و پس از تولد نیز رو به کمال میرود تا به حد توقف خود برسد .

جنین دارای تجارب کسی نیست و آنچه دارد همانست که از والدین و اجداد دور یا نزدیک خود بارث در یافت داشته است .

پس از تولد تغییراتی در کودک ایجاد میشود که از طرفی مربوط به عوامل داخلی (رشد) و از طرف دیگر مربوط به تأثیرات خارجی (نفوذ محیط) است .

البته محیط در نوع یادگیری و تغییر دادن موجود مؤثر است و رشد در مقدار تغییر و یادگیری ، و هر دو (محیط و رشد) رابطه بسیار نزدیک و تأثیر متقابل در یکدیگر دارند .

برای توضیح و نمایاندن کیفیت رشد در سالهای مختلف ، من را

بدوره‌های چندی تقسیم میکنیم و بذکر خصائص هر دوره میپردازیم .
 دورهٔ طفولیت - رشد در دورهٔ جنین با سرعتی هر چه تمامتر انجام میگردد و طفلی که با سه کیلو وزن دنیا میآید در واقع همان سلولۀ نطفه‌ای بارور شده‌ای است که بدون میکروسکوپ بهیچوجه دیده نمیشد . پس از تولد ، دورهٔ طفولیت آغاز میشود و این دوره تا سه سالگی ادامه دارد . سال اول از لحاظ تکامل جسمی مهمترین دورهٔ زندگی بشمار میرود زیرا طفل از هر دو جهت سرعت رشد میکند و هر چه سن بالاتر رود از مقدار نسبی رشد کاسته میشود بطوری که مقدار رشد در سال دوم سوم به مراتب کمتر از سال اول است .

هنگام تولد ، مغز $\frac{1}{4}$ وزن واقعی خود را دارد (در حالیکه سایر اعضا بقدری کوچک هستند که برای تکامل آنها سالها وقت لازم است) . و در دو سه سال اول زندگی سرعت رشد میکند و در سن ۵ یا ۶ تقریباً $\frac{90}{100}$ وزن غائی خود را دارد .

در اطراف اطفال خردسال مطالعات زیادی کرده و نتایج جالب توجهی در بارهٔ سرعت و کیفیت رشد در دوسه سال اول حیات رسیده‌اند .
 بهر حال طفل در این دوره از جهات مختلف (بدنی و نفسانی) در حال تکامل است و این جهات بدینقرارند :
 ۱- تکامل حرکات ، ۲- تکامل زبان ، ۳- تکامل سازگاری ، ۴- تکامل اجتماعی .

تکامل تمام جهات مختلف در طفل طبیعی و در محیط طبیعی هموارات یکدیگر ادامه مییابد . از تحقیقات بسیاری که در این زمینه بعمل آمده نتایج ذیل حاصل شده است :
 ۱- در سال اول حیات ،

از لحاظ حرکت در سال اول، طفل سر خود را از زمین بلند میکند. در ماه دوم سر خود را برای چند لحظه میتواند راست نگاه دارد. در ماه سوم حرکات مختلف بدنی از او دیده میشود. در ماه پنجم بکمک دیگری میتواند بنشیند. در ماه هشتم بدون کمک مینشیند. در ماه دوازدهم با کمک دیگری راه میرود. در ماه هیجدهم از پله بالا میرود و در ۲۴ ماهگی میتواند بدود.

تکامل تکلم نیز بهمان میزان تکامل حرکات سریع و عجیب است بطوری که در چند ماه اول کلمات و الفاظ مشخصی از کودک شنیده نمیشود و اصواتی که از دهانش خارج میشود مشخص و معین نیست ولی در ۶ ماهگی میتوان نواهای مختلف او را از یکدیگر تشخیص داد. در ۱۲ ماهگی یکی دو کلمه راه واضح ادا میکند. بالاخره در ۲ سالگی بشیرینی بتکلم میپردازد و از این سن بعد بسرعت کلمات و جمل را میآموزد. عده تقریبی لغاتی که کودک در ماههای مختلف میآموزد چنین است:

اقتباس	۳	کلمه	۸ ماهگی
	۲۷۰	«	۱ سالگی
	۸۹۰	«	۲ سالگی
	۱۵۴۰	«	۳ سالگی
	۲۰۷۰	«	۴ سالگی
	۲۵۶۲	«	۵ سالگی
			۶ سالگی

به همین ترتیب بر عده لغات یاد گرفته میافزاید و اگر در محیط مناسب و تحت تأثیر تربیت نیکو قرار گرفته باشد ممکن است تا ۹۶

سالکشی در حدود ۱۵ تا ۱۶ هزار لغت فرا گیرد . آنچه در روانشناسی پرروشی مورد اهمیت و شایان توجه و دقت است سرعت تکامل یادگیری در سنین اولیه است .

تکامل سازگاری و رفتار اجتماعی طفل را نیز بهمین منوال باید قیاس کرد (رجوع شود بکتاب روان شناسی کودک) .

اگر سائلی در دست بود که رشد و تکامل یادگیری را از سال اول تا بدو ورود بآموزشگاه اندازه میگرفتیم معلوم میشد که با چه سرعت و شدتی طفل از محیط خود تجربه اخذ میکند و بر مکتسبات خود میافزاید .

در اهمیت اخذ تجارب در این مرحله هر قدر با فشاری و اصرار ورزیم مبالغه نخواهد بود ، حتی جمعی از روانشناسان معتقدند که پایه و اساس شخصیت هر کس در این دوره کار گذاشته میشود و آنچه در این دوره در طفل مستقر و جایگزین شود برای ابد باقی و با اصطلاح کالنفش فی الحجر ثابت میماند و بهمین دلیل اکثر صفات کسب شده در این دوره را در حکم صفات ارثی یا عبارت دیگر طبیعت ثانوی میدانند و خلاصه با شاعر خودمان هم عقیده اند که :

خوئی که بشیر در بدن رفت آنکه برود که جان ز تن رفت
بعقیده رفتار گران عکس عملهای مشروطه اولیه که در این دوره آغاز میشود پایه یادگیری ادوار بعد خواهد بود . بنابراین والدین و آموزگاران هرگز نباید از اهمیت و تأثیر این دوره غافل باشند .

۴ - کودکی - منظور ما از دوره کودکی سالهای بین طفولیت و بلوغ است که البته قسمت عمده آن در مدرسه ابتدائی میگذرد . در

دوره ابتدائی کودک هر روز قریب ۶ ساعت در مدرسه بسر میبرد و بخود
 را برای زندگانی آینده و وارد شدن و شرکت کردن در اجتماع حاضر
 و مجهز میسازد. نقش تربیت در این دوره بهیچوجه قابل مقایسه بادوره
 های بعد نیست زیرا اگرچه فرد در دوره های بعد هم تجارب فراوان از اینجا
 و آنجا اخذ میکند ولی تاثیر و مقایسه بقاء آن تجارب و اهمیتشان هرگز
 بدرجه این دوره نمیرسد.

سرعت رشد در این دوره هم ادامه دارد و اگر چه سرعت دوره
 طفولیت نیست ولی نسبتاً زیاد است بطوریکه اختلافات کلی بین هفت
 سالگی و هشت سالگی و نه سالگی دیده میشود. از ملاحظه منحنی رشد
 قد و وزن در این سنین معلوم میشود که رشد در این سنین هر چند پیوسته
 است ولی از لحاظ سرعت تدریجاً کاهش مییابد. مثلاً اندازه قامت نوزاد
 ۵۲ سانتیمتر (بطور متوسط) و از کودک پنجساله ۱۰۶ و از نه سال
 ۱۳۱ و از سیزده ساله ۱۵۱ سانتیمتر میباشد. بنابراین رشد در سالهای
 نخست سریع تر از سالهای بعدی است چنانچه در پنج سال اول ۵۴ سانتیمتر
 بطول قد اضافه شده در حالیکه از پنجسالگی تا نه سالگی بیش از ۷۵
 سانتیمتر رشد صورت نگرفته است. چنانکه خواهیم دید در دوره بلوغ
 سرعت رشد مجدداً افزایش مییابد.

دختران اگر چه بطور متوسط از پسران کوتاه ترند ولی منحنی رشد
 آنها کاملاً شبیه بآن پسران است جز اینکه هنگام بلوغ دختران کمی زود
 تر فرا میرسد.

شکی نیست که بلندی یا کوتاهی قامت ارثی و تقریباً لا یتغیر است
 یعنی بعضی از کودکان بالطبع کوتاه قامتند و برخی دیگر بلند قامت. آزمایشهای

جدول اندازه قد و وزن پسران و دختران در دوره حاقولیت *

دختران			پسران		
وزن	قد بر حسب سانتیمتر	سال	وزن بر حسب کرام	قد بر حسب سانتیمتر	سال
۳۱۷۱	۵۱۰۰	تولد	۳۳۹۰	۵۱ و ۴۵	تولد
۹۰۰۰	۷۱۰۰	۱۲ ماهگی	۹۶۷۰	۷۳ و ۵۰	۱۲ ماهگی
۱۱۲۵۰	۸۱۰۰	۲۴ "	۱۱۹۲۵	۸۳ و ۵۰	۲۴ "
۱۳۴۰۰	۹۰۰۰	۳۶ "	۱۲۹۵۰	۹۱ و ۰۰	۳۶ "
۱۴۸۵۰	۹۷۰۵۰	۴۸ "	۱۵۵۲۵	۹۷ و ۵۰	۴۸ "
۱۷۰۰۰	۱۰۳۰۵۰	۶۰ "	۱۷۵۵۰	۱۰۳ و ۵۰	۶۰ "
۱۸۹۰۰	۱۱۰۰۰۰	۷۲ "	۱۸۹۰۰	۱۱۰ و ۰۰	۷۲ "

نقطه حد متوسط قد و وزن تعداد کمیری از اطفال ممالک مختلف و نژادهای گوناگون که کلیه شرایط مساوی داشته اند حساب شده است. هنوز در ایران آمار صحیحی در این خصوص در دست نیست و نمیتوان ایرانی ها را جزو کوتاه قامتان محسوب داشت و اگر اختلافی وجود داشته باشد در حدود چند سانتیمتر بیش نخواهد بود.

مكرر از يك كودك کوتاه قد در سالهای مختلف ثابت کرده است كه وی برای همیشه کوتاه است . یعنی همواره قدا و از متوسط همسالانش کوتاه تر میباشد . بالعكس كودكى كه مثلاً در ۷ سالگی نسبت با قران خود بلند قامت است در ۱۵ یا ۱۶ سالگی نیز بلند قامت خواهد بود .

رشد قسمتهای مختلف بدن تابع رشد قامت و بهمان نسبت نیست یا عبارت دیگر تمام قسمتها بیک میزان و بیک نسبت رشد نمیکند و هر قسمت از اعضای جسمانی و هر حالت از حالات نفسانی طبق قانون مخصوص بخود رشد و تکاملی دارد .

در بین قسمتهای مختلف افزایش وزن مغز در دوره طفولیت بسیار سریع است .

دوره بلوغ پس از سپری شدن دوران كودكى ، دوره بلوغ آغاز میشود و این دوره تا موقعی كه شخص از لحاظ رشد بسر حد كمال برسد ادامه دارد . شروع آنرا تقریباً از ۱۲ سالگی یا ۱۳ سالگی و ختم آنرا در ۲۰ سالگی میدانند ولی باید توجه داشت كه حد ۱۲ و ۲۰ دو حد فاصل و قاطع نیست چه علاوه بر اینکه در محیطهای مختلف آغاز و ختم این دوره فرق میکند افراد يك قوم نیز از این لحاظ نسبت بهم مختلفند و رویه مرفته شروع و ختم این دوره در تمام افراد یکسان نیست . رشد و تکامل اعضاء تناسلی در این دوره بیش از دوره های دیگر می باشد و علاوه علامت ثانوی بلوغ كه در آمدن موی زیر بغل و ریش و تغییر صدا باشد در این دوره نیز ظاهر میشود .

جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سالیت متر (پسران)

۱۹.۱۸	۱۸.۱۷	۱۷.۱۶	۱۶.۱۵	۱۵.۱۴	۱۴.۱۳	۱۳.۱۲	۱۲.۱۱	۱۱.۱۰	۱۰.۹	۹.۸	۸.۷	۷.۶	
۷۷,۵۰	۱۷۲,۵۰	۱۶۳,۵۰	۱۵۷,۵۰	۱۵۴,۵۰	۱۴۷,۵۰	۱۴۲,۵۰	۱۳۷,۵۰	۱۳۲,۵۰	۱۲۷,۵۰	۱۲۲,۵۰	۱۱۷,۵۰	۱۱۲,۵۰	کوتاه قامت
۸۷,۵۰	۱۸۲,۵۰	۱۷۲,۵۰	۱۶۷,۵۰	۱۶۲,۵۰	۱۵۷,۵۰	۱۵۲,۵۰	۱۴۷,۵۰	۱۴۲,۵۰	۱۳۷,۵۰	۱۳۲,۵۰	۱۲۷,۵۰	۱۲۰,۵۰	متوسط اندام
۹۲,۵۰	۱۸۷,۵۰	۱۸۲,۵۰	۱۷۷,۵۰	۱۶۷,۵۰	۱۶۲,۵۰	۱۵۷,۵۰	۱۵۲,۵۰	۱۴۷,۵۰	۱۴۲,۵۰	۱۳۷,۵۰	۱۳۲,۵۰	۱۲۷,۵۰	بلند قامت

جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرم (پسران)

۱۸.۱۷	۱۷.۱۶	۱۶.۱۵	۱۵.۱۴	۱۴.۱۳	۱۳.۱۲	۱۲.۱۱	۱۱.۱۰	۱۰.۹	۹.۸	۸.۷	۷.۶	
۳۶۲۰	۵۹,۰۰	۴۵,۰۰	۴۰,۷۰	۳۶۲۰	۱۳۶,۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	۱۳۶,۰	۹۰,۰	کوتاه
۲۲۵۰	۳۱۷۰	۵۴۳۶	۵۹,۰۰	۴۰,۷۰	۸۷,۰۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	۲۲۵۰	۲۵۲۰	متوسط
۳۱۷۰	۲۲,۰۰	۵۴۳۶	۶۷,۵۰	۴۹,۰۰	۴۵,۰۰	۳۶۲۰	۳۶۲۰	۲۷,۰۰	۳۱۷۰	۲۷,۰۰	۲۷,۰۰	بلند

جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سانتیمتر (دختران)

۱۸-۱۷	۱۷-۱۶	۱۶-۱۵	۱۵-۱۴	۱۴-۱۳	۱۳-۱۲	۱۲-۱۱	۱۱-۱۰	۱۰-۹	۹-۸	۸-۷	۷-۶
۱۵۳,۰۰	۱۵۳,۰۰	۱۵۳,۰۰	۱۵۱,۰۰	۱۴۹,۰۰	۱۴۴,۰۰	۱۳۷,۰۰	۱۳۰,۰۰	۱۲۵,۰۰	۱۲۲,۰۰	۱۱۷,۰۰	۱۱۲,۰۰
۱۶۲,۰۰	۱۶۲,۰۰	۱۶۲,۰۰	۱۶۰,۰۰	۱۵۷,۰۰	۱۵۲,۰۰	۱۴۷,۰۰	۱۴۲,۰۰	۱۳۷,۰۰	۱۳۲,۰۰	۱۲۵,۰۰	۱۱۷,۰۰
۱۶۷,۰۰	۱۶۷,۰۰	۱۶۷,۰۰	۱۶۲,۰۰	۱۶۲,۰۰	۱۵۷,۰۰	۱۵۲,۰۰	۱۴۷,۰۰	۱۴۲,۰۰	۱۳۷,۰۰	۱۳۲,۰۰	۱۲۵,۰۰

کوئتا فانت
متوسط انعام
بلند قامت

جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرام (دختران)

۱۷-۱۶	۱۶-۱۵	۱۵-۱۴	۱۴-۱۳	۱۳-۱۲	۱۲-۱۱	۱۱-۱۰	۱۰-۹	۹-۸	۸-۷	۷-۶
۴۰	۳۶۲۰	۴۰۷۰	۵۴۳۶	۵۴۳۶	۲۷۰۰	۲۴۰۰	۲۲۵۰	۱۸۰۰	۱۸۰۰	۱۸۰۰
۹۰۰	۱۸۰۰	۳۱۷۰	۴۰۷۰	۶۳۴۳	۴۰۷۰	۳۱۷۰	۲۲۷۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۴۵۰
۴۵۰	۱۸۰۰	۱۸۰۰	۳۱۷۰	۵۴۳۶	۵۹۰۰	۴۹۰۰	۳۶۲۰	۴۰۷۰	۳۶۲۰	۲۷۰۰

کوئتا
متوسط
بلند

تاچندی قبل چنین تصور میکردند که بلوغ بارشد سریع تمام قسمتهای بدنی و عقلی همراه است و عقیده داشتند که با آغاز بلوغ استعدادها و صفات مختلف که در وجود فرد بحالت کمون بودیعت نهاده شده بطور ناگهان بمعرض ظهور و بروز میرسد. این نظر تا اندازه ای اغراق آمیز بنظر میرسد، آنچه مسلم است دوره بلوغ بطور قطع فرقههای فاحشی با دوره قبل از خود دارد. عمده این فرقهها و مشخصات را (که ما بهالامتياز این دوره از دورههای قبل است و درواقع احتیاجات دوران بلوغ میباشد) میتوان طبق نظریه پروفیسور هالینگورث (۱) بچهار قسمت منقسم نمود:

۱- احتیاج به آزادی و استقلال فردی - تا فرا رسیدن این دوره فرد توجهی باستقلال شخصی ندارد و تحت نظر و اداره والدین میباشد. اما در این دوره که رشد نسبه از هر حیث بهسرحد کمال میرسد و با آخرین مرحله را طی میکند فرد خود را مانند اشخاص بزرگ میداند و طبعاً از حکومت و تسلط سایرین برخود ناراضی است. دیگر حاضر نیست که با او مانند کودک معامله کنند بلکه میخواهد شخصیت و آزادی عمل او را محترم شمارند.

در این دوره از احاطه تربیتی، شخص باید حسن مسئولیت را بیاموزد و اعتماد بنفس در او قوی شده و بی دستیاری و پامردی دیگران و بدون تکیه باین و آن قد علم کند و بر پای خود بایستد. افراد فامیل نیز باید مواظب باشند که این فرد دیگر يك کودک چشم و گوش بسته است و بنابراین نباید انتظار داشته باشند که دستورات و اوامر بی چون

هچرا و کور کورانه بپذیرد و کاملاً در مقابل آنها تسلیم محض باشد .
 مانند کی دقت معلوم میدارد که اکثر اختلاف نظرهای بین والدین و فرزندان
 ناشی از همین جاست ، یعنی جوان طبعاً مایل است که بسرعت پیش رود .
 و مستقل و مختار باشد اما هنوز طفل نابالغش میبندارند و مانع پیشروی
 و خود کاری او شده استقلال و آزادیش را محدود میسازند

اگر جوان بالغ امروز بتواند به پیشروی خود ادامه دهد و با
 راهنمایی فراد خانواده و اولیای مدرسه خواهشها و تمایلات خود را بنحو
 صحیح بر آورد و در فکر آئینه باشد فردا شخصی مستقل و قائم بنفس و دارای
 جس مسئولیت خواهد شد و بکار و کوشش خواهد پرداخت . اما بعکس
 اگر والدین در تمام شئون زندگی او مداخله و تسلط داشته باشند و او را
 در حکم پیچ و مهره ماشین تلقی کنند در طول زندگی آینده متکی بغیر
 است و از زیر بار مسئولیت همواره شانه خالی میکند و از دست زدن
 و اقدام بکارهای برجسته میهراسد و باصطلاح معروف « بچه ننه ای »
 بار میآید .

۴ - احتیاج بمعشرت با جنس مخالف - در این دوره احتیاج
 جنسی بتدریج ظاهر میشود و قسمت عمده فکر فرد را بخود مشغول میدارد .
 پدران و مادران باید مواظب این دوره بحرانی باشند و مراقبت کنند که
 همبادا غریزه جنسی از راههای غیر طبیعی که مستلزم عواقب خطرناکینی
 است تشفی شود . جوان بالغ سئوالات و مشکلات فراوان دارد و در
 واصل امر تحیر و تعجب مخصوصی او را فرا میگردد . والدین نباید بعنوان
 حیا و شرم بعضی حقائق را از او مستور دارند بلکه باید بر راهنمایی آن
 میل (که مانند امیال دیگر امری ساده و طبیعی است) بپردازند .

شخص بالغ احتیاج دارد که با جنس مخالف معاشرت کند و در حقیقت این دوره، دوره عشق و تمایل یک جنس به جنس دیگر است. بهمین جهت شخص برای جلب نظر جنس مخالف با راستگی ظاهر و وضع لباس و قیافه خود اهمیت بسیار میدهد و میل فراوان بجلب توجه و علاقه جنس دیگر دارد. این تمایلات باید بنحو احسن ارضاء شود. ممانعت در مرادۀ با جنس مخالف ممکن است بمخاطرات شدیدی منجر شود و شخص را بفکر راههای غیر طبیعی و خلاف اخلاق بیا فکند زیرا همانطور که بگفته شاعر « پریر و تاب مستوری ندارد - درار بندی سر از روزن بر آرد » این میل نیز هرگز محبوس و در بند و آرام نمیمانند و اگر از ارضای آن نحو طبیعی، جلوگیری شود ناچار از راههای دیگر سردر میآورد و مانند آتش فشانی، که مدتی خاموش بوده باشد تنی عجیب فوران میکند.

پدر و مادر نباید سد این تمایلات باشند بلکه باید بر راهنمایی صحیح آنها پردازند و با دقتی مخصوص از افراط یا فربط آن جلوگیری کنند و نگذارند از جاده اعتدال منحرف شوند. معلمین و مربیان نیز باید همواره به ارشاد و راهنمایی و تهذیب و تلطیف این تمایلات توجه داشته باشند.

۳ - احتیاج با حقیقتال همیش - دیگر از خصایص این دوره اینست که شخص کم کم متوجه آینده خود میشود و بفکر مشاغل گوناگون میافتد تا توسط آنها آتیه خود را تأمین نماید. طفل صرفاً متوجه « آن » و زمان حال یا بعبارت بهتر ابن الوقت است و پندار توجهی بگذشته و آینده ندارد و اعمالش همواره با شعر شیخ شیراز مطابقت دارد که :

برو شادی کن ای یار دلفروز غم فردا نشاید خوردن امروز

ولی در دوران بلوغ بتدریج متوجه مشکلات زندگانی و آینده خود میشود و اکثر افکار و خیالاتش در اطراف آینده چرخ میزند. کودک اگر گاهی متوجه آینده میشد فکر میکرد و آرزو داشت که دو چرخه ساز یا شوfer قابل شود ولی اینك قدرت فكري او بیشتر شده و مشاغل عالیتری را در نظر میگيرد و می خواهد پزشك یا مهندس یا معلم شود. در همین دوره است كه آموزشگاه باید با كشف استعداد های مختلف او در انتخاب شغل راهنمائیش كند و با و بفهماند كه برای چه كاری ساخته شده است و او را بقبول آن شغلی كه مطابق با استعداد و ذوق او و متضمن فایده اجتماعی باشد ترغیب نماید.

چنانچه انتخاب شغل از روی اجبار و بدون تمایل باشد موجب عدم رضایت دائمی و بدبینی همیشگی خواهد بود.

۴- احتیاج بفرسقه زندگی - جوان بالغ نظریات و عقاید و آرزوها و تمایلات مختلف دارد كه بعضی از آنها با هم مغایرت و تراحم دارند و همین نزاعی كه بین تمایلات مختلف او درگیر میشود او را دچار شكسجه روحی و ناراحتی فوق العاده میكند. در این دوره شخص درصدد است كه موقعیت خود را در جهان و میان افراد مستحكم سازد، نسبت بخود و دیگران و همچنین راجع بپیدایش جهان و مذاهب و خدا نظریاتی دارد. اگر در محیط مذهبی و در تحت تأثیر پرورش دینی بار آمده باشد با آسانی مقهور آن عقاید شده دین آباء و اجدادی را می پذیرد. والا دچار شك و تحیر میشود یا علم مخالفت نسبت بعقاید گذشته خود برمی افرازد. باز در همین دوره است كه ایده آلهای بسیار با نیروی خارج از تصور شب و روز جوان را بخود مشغول میدارد تا بالاخره هدف و ایده آلی برای زندگی

خود انتخاب کند. اینستکه جوان هر آن از یکنفر تقلید میکند و او را مظهر حق و پاکی می پندارد و باو ایمان می آورد. چنانکه از والدین صرف نظر کرده بآموزگار میگرداید و پس از چندی از او نیز چشم میپوشد و بفلان روحانی میگردد یا یکی از مردان و بزرگان تاریخ را مثل اعلی خود میسازد.

اگر جوان افراد نیک و شایسته ای را برای سرمشق و اقتداء برگزیند موافقت و خوشبختی او حتمی است و اگر بالعکس متوجه افراد شریر و ناپاک شود بانحطاط و بدبختی رو کرده است.

دوره کمال - دوره بلوغ بتدریج ختم و دوره کمال آغاز میشود. ختم دوره بلوغ موقعی است که رشد بسرحد کمال خود رسیده است و دیگر از آن تجاوز نمیکند. اما چون رشد اعضای مختلف و تکامل قوای نفسانی همه باهم و در یک موقع پایان نمیرسد، بنابراین نمیتوان بطور مشخص ختم دوره بلوغ و آغاز دوره کمال را تعیین کرد.

بهر حال همانطور که گفته شد تقریباً بین ۱۲ سالگی و ۲۰ سالگی دوره بلوغ است و در اواخر همین دوره است که قانون و عرف شخص را بالغ و کامل خطاب میکنند. از آغاز دوره کمال شخص خود مسئول زندگی و اعمال خود میباشد و همواره سعی دارد سری بین سرها در آورد و شهرت و اعتبار و حیثیتی تحصیل کند. شك نیست که بسیاری از اشخاص با اینکه سن کمال را هم طی کرده اند. از لحاظ رفتار و اعمال فرقی با کودک ندارند و ایندسته همانهایی هستند که بر اثر پرورش غلط و بستگی و اتکاء پدر و مادر و عزیز بی جهت بودن بدبخت و دست شکسته بار آمده و از استقلال در زندگی عاجز دارند.

تکامل هوش و قدرت یادگیری

از آنجا که تکامل هوش و یادگیری در سنین مختلف از لحاظ روانشناسی اهمیت فوق العاده دارد علماء و دانشمندان تکامل هوش را از دوره طفولیت تا پیری مورد مطالعه قرار داده اند و از مهمترین آنها آزمایشگاهی است که توسط عالم معروف نورنباک بعمل آمده است . وی در سنین مختلف مطالبی باشخص داده است که فراگیرند و از مجموع این تجارب بدین نتیجه رسیده است که قدرت یادگیری از زمان طفولیت تا اوایل بیست سالگی ترقی میکند (البته پیشرفت و سرعت آن در سالهای اول بیشتر است و بنسبت افزوده شدن سال کندتر میشود) . از ۲۰ سالگی تا ۴۵ سالگی بمقدار بسیار کم یعنی تقریباً $\frac{1}{4}$ / در هر سال کاهش می یابد و تقریباً در حدود سال ۵۵ کاهش آن زیادتر میگردد .

منحنی یادگیری افراد با هوش و کم هوش یکسان نیست یعنی تکامل و توقف یادگیری در همه اشخاص در یک سن نخواهد بود ، بلکه ادامه رشد هوش در اشخاص با هوش بیشتر است یعنی نقطه توقف آن دیرتر فرا میرسد (تقریباً بمقدار یک یا دو یا سه سال ، بسته بدرجه هوش) . بهمین مقدار کاهش سریع هوش آنها دیرتر آغاز میشود .

فراگرفتن زبان خارجه در دوره کودکی آسانتر از ادوار دیگر نیست بلکه اگر افراد میان ۲۰ سال و ۴۰ سال با میل و علاقه و با متد صحیحی به تحصیل زبان پردازند بهتر و سریعتر از کودکان میان ۸ و ۱۲ سال فرا میگیرند . یعنی سن میان ۲۵ و ۴۵ نسبت بدوره کودکی از لحاظ فراگیری برتر و با دوره بلوغ مساوی است . بنابراین اشخاصی که کمتر

از ٤٥ سال دارند بهیچوجه نباید از قدرت فراگیری خود مأیوس باشند که قدرت یادگیریشان نقصان یافته باشد . از همین تحقیق معلوم میشود ~~که~~ تدریس برای بزرگسالان بشرط آنکه علاقه و عشق لازم در آنها ایجاد کنیم و بهفایده موضوع درس توجهشان دهیم کار دشواری نیست و هر آنچه کودک و جوان می آموزد شخص بزرگ نیز میتواند بیاموزد ، بشرط آنکه موضوع مطابق استعداد و مورد علاقه مخصوص او باشد . این بود خلاصه تحقیقات نورندایک .

غیر از نورندایک روانشناسان دیگر نیز در این زمینه تجربیاتی دارند . مثلاً میلز (١) بهمراهی میلز و جونز (٢) بدستکاری کنارد (٣) در این باره بتجربیهایی پرداخته اند و مجموع آن تجربیات حاکی است که هوش از طفولیت تا دوره بلوغ بسرعت رشد میکند . گزارش میلز ، نشان میدهد که رشد هوش در سن ١٢ و ١٨ بعرضه کمال میرسد و حد اکثر قدر خود را تا ٢٠ سالگی حفظ میکند ولی تحقیقات تونز هیرساند هوش در بین سالهای ١٨ و ٢١ بعد اعلای رشد خود میرسد و در سالهای بین ٢٠ تا ٣٠ کاهشی ندارد و در سالهای بین ٣٠ تا ٤٠ کاهشی نا قابل پیدا میکند و این کاهش بقدری ناچیز است که قدرت یادگیری در ٥ سالگی مساوی دوره قبل از بلوغ میباشد ولی پس از این سن منحنی رشد هوش کاهشی را نشان میدهد . بالاخره گزارش هر دو دسته دلالت دارد که افراد در رشد هوش و کاهش آن یکسان نیستند .

بطور خلاصه باید گفت که دوره کودکی دوره سریع رشد هوش است و دوره بلوغ دوره ایست که از سرعت رشد هوش کاسته میشود ولی

هنوز ادامه دارد و شروع دوره کمال یا بزرگی (٢١ سالگی) منتهای قدرت هوش میباشد و این قدرت با جزئی نقصان تا سنین ٤٠ و ٥٠ باقی است ولی پس از آن انحطاط و کاهش واضحی دارد . با وجود این مقدار کاهش هوش در دوران پیری هرگز باندازه افزایش هوش در دوره کودکی نیست .

پرورش و رشد

پس از معلوم داشتن جریان رشد و مراحل سرعت و کاهش آن باید دید آیا پرورش مخصوصاً در دوره کودکی در ازدیاد رشد مؤثر است یا نه ؟ بعبارت دیگر اگر سعی وافیه در تربیت و کمک براه رفتن و حرکات و سخن گفتن اطفال مبذول شود آیا این تربیت در رشد و سرعت آن تأثیری دارد یا نه ، و اگر این کودک تربیت نمییافت با حال که تربیت یافته یکی بود یا نه ؟ این مطلب از اهم مسائل روانشناسی پرورشی و شایان اهمیت بسیار است و معلوم میدارد که آیا آموزش و پرورش موظف است بتربیت و تقویت قوی و اعمال فطری برآید یا آنکه زحمت در این زمینه بدلیل اینکه قوی بالطبع و خود بخود رشد میکنند بیفایده است .

گنرل استاد معروف و روانشناس نمایی با دو نوع مطالعه موضوع را مورد دقت قرار داده است یکی با مطالعه توأمان یکسان و دیگر با مطالعه درباره دو دسته مختلف که از لحاظ استعداد و محیط یکسان بوده اند . گنرل در روش اولی یکی از توأمان را در مورد استعدادی بخصوص پرورش داد و دیگری را به حال خود و بطبیعت واگذار کرد . بدین ترتیب که یکی را برای مدت معلوم با روش مشخصی در استعدادهایی مانند از پله بالا رفتن ، و قدرت بکار بردن انگشتان و عضلات دست در نگاهداری

اشياء و سخن گفتن ، و یاد گرفتن کلمات راهنمایی و تربیت نمود و دیگری را در محیطی که فرصت و وسیله فرا گرفتن این امور را نداشته قرار داد . پس از سپری شدن آن مدت دو فرد توانان را مقایسه کرد و هر دو دسته را وادار بانجام همان کارهای مخصوص نمود و دید کودک تربیت شده مسلط تر و چابکتر از توأم دیگری است که پرورش نیافته است . پس از این آزمایش هر دو را در محیط مساعد گذاشت و مدتی نگذشت که کودک تربیت نیافته از لحاظ قدرت عمل در استعداد مورد آزمایش با کودک تربیت یافته کاملاً برابری میکرد .

این تحقیق میرساند که تأثیر تربیت در این استعدادهای ذاتی موقتی و گذران بوده و عامل اصلی و مؤثر واقعی همان رشد طبیعی است . جرسایلک (۱) بین عده زیادی کودک که سنشان بین ۲ تا ۱۱ بود آنهایی را که از لحاظ سن و استعداد مساوی بودند مورد آزمایش قرار داد بدین نحو که عده ای از کودکان همسال و هم استعداد را در نظر گرفته یکدسته آنها را در امور عقلی و بدنی (مانند ماشین نویسی - توانایی در نشستن ، تداعی آزاد ، تشخیص الوان و گفتن نام آنها ، قدرت دست ، آواز خواندن) تربیت کرد و دسته دیگر را از این تربیت محروم ساخت . سپس برای سه ماه دسته تربیت شده را نیز آزاد گذاشت و ملاحظه کرد که بعد از این مدت دو دسته تربیت یافته و تربیت نیافته در هیچ قسمت اختلافی نداشتند مگر در قدرت دست و آواز خواندن . بعد از هفت ماه و نیم در قدرت دست نیز برابر شدند . در مورد آواز خوانی اختلافی فاحش حتی پس از چهارده ماه وجود داشت و معلوم نشد که این اختلاف تا کی باقی

خواهد بود . جرسایلد نتیجه میگیرد که اگر استعداد آواز تربیت صحیح
نیابد ممکن است بمنتهای قدرت و سرحد کمال خود نرسد .
بهر حال مطابق تحقیقات فوق باید گفت تأثیر تربیت موجب برتری
و تفوق مدت کمی خواهد بود و رشد تنها عامل انسانی است . اما در ضمن
باید متوجه بود که تربیت موجب ازدیاد دانش و سبب مهارت میشود و
عدم پرورش خمودگی و رکود استعداد را باعث خواهد شد .

خلاصه

از آنچه گفته شد دانستیم که رشد پیوسته و منظم است نه اینکه
بعقیده روسو و بعضی دیگر از يك دوره بدوره دیگر جهش مخصوصی
داشته باشد . رشد در افراد بطور مختلف صورت میگیرد و بطوریکه
وراثت ایجاب میکند ادامه می یابد ولی بطور کلی در همه درموقع طفولیت
بسرعت و دوره بلوغ آهسته سیر میکند و در حدود ۲۰ متوقف میشود .
هوش و قدرت یادگیری تا حدود ۴۰ و ۵۰ سالگی نقصان فاحش
نمی یابد .

فصل چهارم

رفتار و حرکات

استعداد هائی که جنبه اکتسابی نداشته و صرفاً مربوط برشد -
نورونهای دستگاه اعصاب و اتصالات سیناپسی است بنام انعکاسات و غرائز
معروفند .

چنانکه قبلاً گفتیم رشد بر دو قسم است :

۱- رشد بدنی که شرح آن گذشت و این نوع رشد شامل نمو
عضلات و بزرگ شدن استخوانها و تکامل غدد و سایر اعضاء بدنی است *
البته درحالیکه بدن رشد میکند قدرت عمل عضلات نیز زیاد تر و مهارت
حرکات بیشتر میشود . اگر پرورش و سایر شرایط در مورد دو کودک يك
ساله که یکی درشت استخوان و دیگری ریز اندام است یکسان باشد ،
بطور مسلم آنکه استخوان بندی بدنش درشت تر و عضلاتش قویتر است
بهرتر میتواند راه برود و بخزد و اشیاء را دستکاری کند (۱) .

۲- رشد دیگری که با نوع اول فرق دارد و ظاهری نیست ، در
واقع رشد درونی است که مربوط بتکامل اتصال سیناپس در سلسله اعصاب
مرکزی میباشد اعمال نتیجه شده از این نوع رشد را انعکاسات و غرائز
می نامند .

(۱) رجوع شود بکتاب « روانشناسی برای دانشجویان تربیتی » چاپ

انعکاسات :- حرکت انعکاسی ساده ترین اقسام حرکات موجود زنده است و نورونهایی که در آن شرکت میکنند بسیار محدودند . محرك در عمل انعکاسی معلوم و مشخص و عکس العمل آنی و معین است و بنا براین بدانستن محركها میتوان عکس العملها را پیش بینی کرد . حرکات انعکاسی همواره ثابت و یکنواخت است و بآسانی قابل تغییر نمیباشد . در انسان قریب هفتاد حرکت انعکاسی وجود دارد که از لحاظ قابلیت تغییر با هم اختلاف دارند چنانکه بعضی قابل تغییر نیستند مانند انعکاس - مردمک چشم ، و برخی تا اندازه ای تغییر پذیرند یعنی اراده و عادت میتواند تا درجه از ظهور آنها جلوگیری کند .

حرکات تنفسی و ضربان قلب و جریان خون و ترشح غدد و اعمال جهاز هاضمه و عطسه و سرخ شدن موقع خجالت همه جزء حرکات انعکاسی بشمارند . از آنجا که این قبیل حرکات تماماً خود بخود و اغلب بدون توجه از شخص صادر میشود ناچار تربیت را در آنها تأثیری نیست و دانستن آنها برای مربی چندان اهمیتی ندارد . بلی دانستن تأثیر و اهمیت غدد در موازنه شخصیت و هوش و عواطف برای مربی نهایت ضرورت دارد و باید بداند که کمی ترشح غدد در قی گاهی بکلی موجب تزلزل شخصیت فرد میشود و ممکن است کار را بجایی برساند که شخص حتی نام خود را هم فراموش کند ، خوردن و یا تزریق ماده تیرکسین (۱) (با اجازه پزشک) عوارض مزبور را برطرف میسازد .

غرائز - غرائز اگرچه از لحاظ عملی که در بردارند از انعکاسات پیچیده تر هستند ولی در عین حال حد فاصل و مشخصی میان آن دو نمیتوان

قابل شده و حتی دسته ای از روانشناسان غرائز را مجموعه ای از حرکات انعکاسی میدانند و به همین جهت برای تربیت تأثیر مهمی در آنها قابل نیستند. مثلاً میگویند غریزه خود بخود ظاهر میشود ولی طرز ظهور آن منوط به نوع محیطی است که غریزه در آن ظهور میکند، چنانکه تکلم امری است غریزی ولی عمل آن مربوط به محیطی است که شخص در آن زیست مینماید، اگر در ایران باشد فارسی میآموزد و اگر در چین باشد چینی

برای تشخیص و امتیاز غرائز از استعداد های اکتسابی، دانشمندان خصوصی برای غریزه ذکر کرده اند، و از آن جمله است امتیازات ذیل :

۱- حرکات غریزی صرفاً از راه توارث منتقل میشود و نسبت

مندی در آن صادق است .

۲- جزء ساختمان ذاتی موجود است و در آن مشخصات آناتومیکی وجود دارد .

۳- اکتسابی نیست و بدون آموختن از موجود سر میزند .

دسته دیگر دو خاصیت ذیل را ذکر کرده اند :

۱- هر گاه حالات و حرکاتی در زمان تولد ظاهر شود غریزه است .

۲- هر گاه صنعتی در میان افراد یک نوع بطور یکسان بروز کند جزء غرائز است .

دسته دیگر این نظریات را رد کرده و گفته اند یاد گیری ممکن است در دوره جنین صورت گیرد و بعلاوه چون شرائط محیطی در بسیاری از حیوانات برای کلیه افراد یکسان است ممکن است صنعتی بدون اینکه غریزه باشد در میان کلیه افراد بطور یکسان ظاهر شود .

بنابراین در باره غریزه بین روانشناسان اتفاق آراء وجود ندارد

و بعضی از آنها اساساً در اهمیت غریزه و لزوم بحث در آن شك کرده اند و گذشته از این هر کس از لفظ غریزه چیزی نمی فهمد و این اصطلاح برای هر کس معنی مخصوص دارد و هر روانشناس ممکن است بنحوی از آن تعریف کند.

دانشمند معروف وودورث (۱) میگوید: عقیده کسانی که بحث در غریزه را بدلیل اینکه جزء ساختمان ارثی موجود است زائد میدانند بکلی ناصواب است. زیرا اگر باین جهت از غریزه اسم نبریم از عواطف و انعکاسات نیز نباید بحث کنیم چه اینها هم جزء ساختمان بشر هستند. دلیل دیگر آنها نیز مبنی بر اینکه پاره ای از صفات ذاتی را از کسبی نمیتوان کاملاً تشخیص داد قابل قبول نیست چه در اینصورت بحث از صفات کسبی نیز جایز نیست.

پس بعقیده وودورث برای هر يك از اعمال و استعداد های بشر باید اصطلاحی بکار برد تا اولاً صفات ذاتی را از صفات کسبی تشخیص داده و در ثانی بین صفات ذاتی هم از لحاظ نوع عمل فرقی قائل شده باشیم و بهمین جهت از استعمال اصطلاحاتی مانند غریزه و انعکاس و عادت ناگزیریم.

تعریف غریزه را هم میتوان بدین ترتیب نمود که :
 هر عملی که پس از تولد (یا اندکی پس از آن) ظاهر میشود و بین افراد یکنوع بنحو مشخصی عمومیت دارد و ظهور آن بدون یاد گرفتن اکتساب باشد غریزه نام دارد.
 تعریف فوق را میتوان با افزودن این خصوصیات کامل کرد که :

رشد ذاتی در بروز غریزه مؤثر است و کنترل یا تربیت آن تا حدی امکان دارد و ممکن است از بدو تولد یا پس از تولد ظاهر شود . به علاوه غریزه شامل یک عده از حرکات انعکاسی است و حتماً پیش از یک حرکت انعکاسی دارد .

تقسیم بندی غرائز - علماء هر يك بر حسب تعریفی كه از غریزه کرده اند از آن تقسیماتی نهوده اند و در اینجا بذکر چند تقسیم بندی معروف اکتفا میشود :

یکی از قدیمی ترین طبقه بندیها آنستكه غرائز را بر حسب فایده و غایت آنها تقسیم بندی نموده اند بدین قرار :

- ۱- غرائز مربوط بصیانت نفس كه شامل جنگجویی و تسكابوی در طلب غذا ، تهیه مأوی و دودیدن و راه رفتن و غیره است .
- ۲- غرائز مربوط بصیانت نوع كه جفتگیری و علاقه بفرزند و غیره جزء آن دسته بشمارند .

تقسیم بندی دیگر از وودورت سابق الذکر است بدین کیفیت :

- ۱- عكس العمل در برابر احتیاجات بدنی (تشنگی - گرسنگی - فرار - خستگی - خواب) .

۲- عكس العمل در برابر سایر افراد مانند بهم خو گرفتن ، علاقه بفرزند و غیره .

۳- عكس العملهای غیر مشخص از قبیل بازی - جنبش - از خود صدا در آوردن (تكلم) - خنده - دستکاری - خود نمایی - تسلیم شدن و غیره .

نورندایك از نه غریزه اسم میبرد كه مهمترین آنها عبارتست از

توجه باشیاء - کنترل بدن - غرائز اجتماعی و غیره .
 واتسن یازده غریزه از قبیل : تحصیل غذا تهیه مأوی - استراحت
 و خواب - بازی - شهوت جنسی - دفاع - حمله - و غیره ذکر میکنند .
 بطوری که ملاحظه میشود در عده غرائز و حتی در نام گذاری آنها
 وحدت نظر موجود نیست ولی با در نظر گرفتن کلیه این تقسیم بندیها
 میتوان موقتاً تقسیم بندی ذیل را پذیرفت .

- ۱- سازگاری عضوهای حسی در برابر محرکات .
- ۲- جستجو در بدست آوردن عکس العمل مناسب .
- ۳- عکس العملهای مربوط بصیانت نفس .
- ۴- جنبش و حرکات بدن .
- ۵- ایجاد نواهای مختلف و تکلم .
- ۶- دستکاری .

اهمیت غرائز در تعلیم و تربیت - تمدن کنونی بشر بر روی
 تمایلات ذاتی اوساخته شده است . زیرا بشر حیوانی است اجتماعی و از
 کار کردن با دیگران لذت میبرد و از آنجا که بتهائی قادر بحمايت خود
 نیست با افراد دیگر می پیوندد و بالنتیجه خانواده و قبیله و شهر و قشون و
 بحریه و غیره بوجود میآورد . و خلاصه این تمدن پیچیده کنونی جز نتیجه
 استرضای تمایلات ذاتی چیزی نیست . چون دوره رشد انسان طولانی و
 در واقع فرصت مناسبی برای یادگیری است لذا آموزشگاهها و سایر
 بنگاههای پرورشی بوجود میآورد . بنابراین اگر دوره رشدش کوتاه بود
 و بهالت افراد بسر میبرد هرگز چنین تمدنی بوجود نمیآمد . از میان کلیه
 غرائز دو غریزه از لحاظ آموزش و پرورش حائز اهمیت فوق العاده است :

یکی غریزه دستکاری و دیگر غریزه تکلم
 غریزه دستکاری - تمایل ذاتی در دست زدن اشیاء در بشر بطور کلی و بخصوص در دوران کودکی بسیار قوی است . اگر چیزی را بکودك نشان دهند بلافاصله دست خود را برای گرفتن دراز میکنند و اگر كودك سخن گفتن آموخته باشد فوراً میگوید « بده ببینم » یعنی میخواهم آنرا لمس کنم . و دیدن و با دست در آن بررسی کردن در نظر وی یکی است . در اغلب موزم ها عبارت « باشیاء دست نزنید » نوشته شده است و افرادی مواظب هستند که کسی بآنها دست نزند . از همین جا معلوم میشود که این غریزه ناچه اندازه در انسان قوی است و از وظائف آموزش و پرورش است که بعد اعلی از این غریزه استفاده کند . یعنی برای یاد دادن حتی المقدور مواضع را در دسترس دانش آموزان قرار دهد و تا آنجا که ممکن است باید درس را از جنبه نظری خارج کرد و صورت عملی بآنان بخشید و نیز باید سعی شود که درس را جنبه خارجی و عینی دهند . اشکال و سطوح را حجام را باید با تخته و مقوا برید و در دسترس كودكان قرار داد . حساب و چهار عمل اصلی را با استفاده از چرتکه و نخود و لوبیا و غیره آموخت . ادراك صافی و زبری و برجستگی - چنانکه سابقاً گفته شد مربوط به چشم نیست ، بلکه نتیجه تجربه و دستکاری است . در مدارس ممالك مترقی و بخصوص در كودكستان و دبستان از این غریزه بعد اعلی استفاده میکنند . البته تا این روش در مدارس ما معمول نگردد آنطور که باید كودك از دروس برنامه استفاده نخواهد کرد .

غریزه تکلم - هر طفل سالم طبیعی نواهایی از دستگاه صوتی خود بیرون میدهد ، عده این نواها در ابتداء زیاد و غیر مشخص است و منظور

و مفهوم معینی را در بر ندارد ولی بتدریج که رشد زیادتر می شود و کودک تجارب بیشتری اخذ میکند از نواهای مبهم کاشته شده و بصورت کلمات معنی دار در می آیند . همین نواهای مبهم پایه تکلم است و محیط در نوع زبانی که کودک باید بدان تکلم کند تأثیر دارد . مثلاً اگر طفل در محیطی باشد که افراد آن محیط بدو زبان تکلم میکنند ناچار دو زبان خواهد آموخت . اینجاست که آموزش و پرورش باید از این استعداد پیاغریزه استفاده کند و از همان اوان کودکی کودک را بسخن گفتن صحیح وادارد . تنها تربیت دوغریزه مذکور کافی نیست بلکه سایر غرائز نیز باید مورد توجه مربیان قرار گیرد و همدوش بدوش هم پرورش و تکامل یابند و تاملیف شوند .

غرائز اجتماعی کودکان نیز باید با ایجاد کاویها و انجمنها و بازیها و ... پرورش یابد و کودک بهمکاری و اشتراك مساعی با سایرین عادت کند و از خود خواهی و خود پرستی بیش از اندازه بکاهد و فداکاری و گذشت در راه دیگران را عملاً بیاموزد .

تشخیص غرائز و اهمیت هر يك و مواقع بروز آن ، و اینکه هر کدام تا چه حد قابل تربیت هستند از وظائف حتمی مربی است و چون پرورش در تکامل و تاملیف بسیاری از آنها مؤثر است میتوان دسته ای را تقویت کرد و از افراط بعضی جلوگیری نمود .

عواطف

در زمینه موضوع عواطف تحقیقات دامنه داری بعمل آمده است

از قبیل اینکه :

۱ - حالات مختلف عاطفی با تظاهرات جسمی و آثار بدنی (مانند تغییرات درونی ، کشش عضلات ، ازدیاد ضربان قلب ؛ فشار خون و غیره) چه نسبت و ارتباطی دارد ؟ و هر نوع عاطفه ای چه نوع حرکات و تغییراتی را ایجاد میکند ؟

۲ - عواطف تا حد چه ذاتی است و تا چه میزان کسبی - وجه مناسبانی با یادگیری دارند ؟

همچنین علماء برای اندازه گیری تغییرات بدنی توأم با عواطف با آزمایش های فراوان پرداخته اند ولی تا کنون آنطور که باید در این راه توفیق نیافته اند یعنی هنوز نمیتوان صرفاً از روی این تغییرات میان عواطف مختلف مانند خشم و ترس و خوشی و غیره تفاوت قائل شد .

دسته ای از علماء بواسطه ملاحظه اقوال مختلف درباره عواطف از کشف قواعد آن بکلی مأیوس شده و صلاح در آن دیدند که اصطلاحاتی از قبیل ترس و خشم و خوشی و عشق و غیره که مجموعاً عاطفه نام دارد از روانشناسی خارج شود ، همچنانکه روانشناسان قبلی که روح رقوای ذهنی را از قلمرو روانشناسی خارج ساختند . اما قبل از مبادرت بدینکار یعنی طرد ساختن مبحث عواطف از روانشناسی لازمست تحقیقات و تفحصات بیشتری در زمینه آن بکار رود تا شاید این معما نیز گشوده شود و اتفاق آرائی بین روانشناسان بوجود آید و نتایجی مثبت و یقین بخش حاصل گردد.

بهر حال در مطالعه عواطف دو روش عمده ذیل معمول است :

۱ - مشاهده حالات عاطفی دیگران در موقعیت های طبیعی زندگانی روزانه (مشاهده خارجی) - با این روش با دقت هر چه تمامتر در حالانی مانند خنده و گریه و خشم و ترس و همدردی عده کثیری مطالعه نموده و یادداشت های دقیقی از موقعیتی که کودک با آن مواجه میشود و عکس العملی که در برابر آن مینماید و تغییرات رفتاری که در او ایجاد میشود و آثار بعدی که بر آن مترتب است بدست آورده اند (۱).

با اینکه دقت این روش از روش آزمایشی (که در آزمایشگاه صورت میگیرد و تنها تصویر موقتی ولی کاملاً دقیق از حالت عاطفی بدست میدهد) کمتر است ، معینا اطلاعات گرانبهایی بدست داده است . البته نتایجی که از مشاهده کودکان خردسال بدست آمده بیشتر مقرون به صحت است چه آنها طبیعی تر پاسخ نشان داده اند .

۱ - بطوری که در بالا گفته شد درباره عواطف نظریات مختلف از طرف دانشمندان اظهار شده و هر دسته عواطف را از نظر خاصی مورد بحث قرار داده و تقسیماتی از آنها کرده اند . در اینجا از باب نمونه نظریه کسانی که پایه عواطف را اعمال فیزیولوژی میدانند باختصار ذکر میشود :

چنانکه گفتیم در عکس العملهای غریزی عضلات منقبض که با استخوان بندی اتصال دارند دخالت میکنند و این غرائز عبارتند از گرفتن و دستکاری کردن و درها کردن شیئی و نگاه کردن و گوش دادن و سازگار کردن عضو ای حی و گریه کردن و خندیدن و تکلم و راه رفتن . از بعضی عکس العملهای دیگر نیز بحث شد و گفتیم که در این نوع عکس العملها که بحركات انعکاسی موسوم است يك یا چند سلول عصبی شرکت دارند . اما بغیر از این دودسته عکس العمل ، موجود زنده حرکات و اعمال دیگری نیز دارد که نه مستقیماً نتیجه دخالت عضلات منقبض است و نه تنها ناشی از فعالیت يك یا چند نورون میباشد .

این عکس العملها عبارتند از : ۱ - عکس العمل عضلات صورت که دو

۲ - روش دوم مطالعه شخص است در حالات عاطفی خود (مشاهده داخلی) بوسیله این روش اشخاصی در حالت عاطفی خود غور و تحقیق و تأمل میکنند و نتیجه مطالعه خود را گزارش میدهند.

روانشناس آن گزارشها را با دقت ثبت میکند و افراد مختلف را مورد مقایسه و سنجش قرار میدهد. در عین اینکه منکر فواید این روش نمیتوان شد، باید توجه داشت که همان عیبهای روش داخلی را دارد یعنی اطمینان کامل بصحت ودقت گزارش ها نیست ولی با وجود این نقص فائده آن بسیار است و در مورد کودکان بزرگسال و اشخاص بالغ باید بکار رود.

بطور کلی اصطلاح عاطفه بهحالتی اطلاق میشود که عناصر عمده آن یکی کیفیتی انفعالی است و دیگری نیروی محرکهای برای کار و عمل. و بنابراین هر حالت عاطفی کم و بیش با تغییرات عمیق یا جزئی بدنی همراه میباشد.

موقع حالات ترس وخشم و نفرت ظاهر میشود . ۲- عکس العمل عضلات صاف که موجب تغییر اعمال معده وروده وشرابین است ، ۳- عکس العمل غدد آندکراین (غدد داخلی) که موجب ترشحات داخلی میگردد .

درفصل رشد ازسلسله اعصاب باختصار بحث کردیم و فقط ازسلسله اعصاب مرکزی که شامل نخاع شوکی و نخچه و بصل النخاع است بحث شد . اماعلاوه بردستگاه مرکزی اعصاب ، يك عده از دژیهیها (گانگلیون) نیز وجود دارند که اورونهای آنها بیعضی غدد و عضلات صاف بدن اتصال می یابند و بمنزله مراکز عصبی برای يك سلسله اعمال هستند . اورونهای این مراکز بر اثر اتصال سیناپسی با نورونهای محرك دستگاه مرکزی اعصاب اتصال دارند . این قسم ارتباط و اتصال عصبی را دستگاه مستقل عصبی یا دستگاه اتونیومی گویند و ازاین جهت این نام را بر آن نهادند که بسیاری ازغدد و عضلات صاف

باید توجه داشت که عواطف هیچگاه بحالت بسیط و ساده بروز نمیکند یعنی نمیتوان گفت فلان حالت صرفاً ترس است و فلان حالت تنها خشم است ، بلکه هر عاطفه‌ای مخلوط و ترکیبی است از ادراکات و انفصالات گوناگون نه اینکه عالتی خالص و عنصری واحد باشد. بنابراین تقسیم‌بندی عواطف و نامگذاری هر يك برای سهولت مطالعه است والا در عالم واقع این تجزیه و جدائی وجود ندارد و در هر حالت عاطفی کم و بیش عواطف دیگر را نیز میتوان یافت .

عواطف كودك نوزاد - دراینكه كودك نوزاد دارای چه عواطفی است هنوز نمیتوان بطور قطع سخن گفت و علماً را در این باب هنوز وحدت رأی حاصل نشده است و بطور کلی این موضوع با دو روش مغایر که ذیلاً شرح داده میشود مورد تحقیق قرار گرفته است :

بدن اینكه دستور را مستقیماً از دستگاه مرکزی دریافت دارند از این دژبی‌ها میگیرند و عکس‌العمل را از خورد ظاهر می‌سازند . حرکات موزون و خود بخودی دستگاه گوارش و ترشحات داخلی و جریان خون و غیره که بطور مستقل صورت میگیرد نتیجه عمل همین دستگاه اتونومی میباشد . اما باید دانست که این دستگاه استقلال کامل ندارد ، و اعمالش بدون دخالت سلسله اعصاب مرکزی نیست بلکه چنانکه دیدیم بوسیله اتصالات سیناپسی با سلسله اعصاب مرکزی ارتباط دارد و شاید بتوان گفت که این دژبی‌ها مراکز محلی یک دستگاه کل هستند که در عین حال سازمانی مخصوص بخود دارند .

دستگاه عصبی مستقل به سه قسمت متمایز که هر يك دارای نورونهای است تقسیم میشود بدینقرار :

- ۱- ناحیه کرایوم (Cranium) که بوسیله دژبی‌ها با قسمت بالای نخاع شوکی و بصل النخاع اتصال دارد .
- ۲- ناحیه ساکروم (Sacrum) که با قسمت پایین نخاع شوکی وصلگی دارد .

یکی آنکه عکس‌العملهای نوزاد را در برابر تحریکاتی که موجب بروز عاطفه میشود مورد مشاهده و مطالعه قرار دهند و از حرکات و تظاهرات و عکس‌العملها و صداهای او یاد داشت بردارند. این تحریکات فی‌العمل عبارتست از سوزن زدن، بپدن کودک (برای ایجاد تألم و خشم) - برتاب کردن او در هوا (برای ایجاد ترس) - گرفتن او در آغوش و گرم کردن او (برای ایجاد خوشی).

دیگر آنکه تجارب کودک کی‌اشخاص بزرگ را بوسیله تحلیلی روحی در صفحه وجدان، حاضر کنند. بعضی مدعی هستند که بوسیله این روش حتی تجارب روزهای اول تولد را هم ممکن است در ذهن احیاء کرد. ولی از آنجا که رشد سلسله اعصاب کودک هنوز تکامل نیافته است این ادعا قابل قبول نیست.

بنابراین ناچار برای تحقیق حالات عاطفی کودکان باید روش اول را بکار برد.

۳- ناحیهٔ سمپاتی (Sympathy) که با نواحی وسطای نخاع

مربوط است.

ناحیهٔ گرانیوم و ساکروم از اعضا آتائومی با هم مختلف و از نظر عمل مساوی هستند و عمل این دو ناحیه همیشه متغایر با عمل سمپاتی است - بکلیه اندام های درونی و غدد و عضلات صاف، از طرفی نورونهای ناحیه سمپاتی و از طرف دیگر نورونهای ناحیه ساکروم یا گرانیوم میرسد - نورونهای ناحیه سمپاتی در یک عمل بخصوص تحریکات معلومی را نتیجه میدهند در صورتیکه نورونهای ناحیه ساکروم و گرانیوم در همان عمل تحریکات مخالف را موجب می‌گردند. مثلا ازدیاد ضربان قلب بر اثر عمل نورونهای ناحیه سمپاتی است ولی گرانیوم در کم شدن ضربان قلب تاثیر دارد.

همچنین ناحیه گرانیوم اعمال عضلات دستگاه گوارشی و قسمت بالای روده ها را و ساکروم قسمت پایین روده ها و نواحی سفلی را تشدید میکند.

از آزمایشهایی که در زمینه عواطف کودکان بعمل آمد نتایجی مختلف و بلکه متضاد بدست آورده اند بطوری که جمعی را عقیده بر آنست که کودک نوزاد در برابر هر گونه تجربی که ممکن است موجب بروز عاطفه ای شود حساس و منفعل نیست ولی همین تحریکات ، چندی بعد بر اثر تکامل رشد ، انفعالاتی در وی تولید میکند . دسته ای دیگر برعکس معتقدند که نوزاد دارای حالات انفعالی شدیدی از قبیل تالم و خشم و وحشت و حتی عشق و حیا میباشد .

چنانکه ملاحظه میشود عقیده ایندو دسته نقطه مقابل یکدیگر میباشد و عقیده هر دو افراطی است . اما محققین معتدل و بیطرف از تجارب خود باین نتیجه رسیده اند که بطور کلی عواطف نوزاد از لحاظ شدت و ضعف با عواطف کودکان بزرگتر تفاوت فاحش دارد . مثلاً کودک نوزاد در برابر درد کمتر از کودکان بزرگتر حساس است و سوزن زدن که در اشخاص بزرگ و حتی کودکان خرد سال موجب عکس العمل است ، در نوزاد

در حالیکه ، قصاص عمل این قسمتها در نتیجه ، ناهیه سپائی است . پس بطور کلی اگر گرانووم یا ساکروم فعالیتی را زیاد کننده سپائی آن فعالیت را کم میکند و بالعکس . بهین ترتیب سپائی اعمال ناهیه گرانووم و ساکروم را کنترل میکند و ناهیه گرانووم و ساکروم سپائی را .

یکی دیگر از خصائص کار دستگاه اتونومی آنست که دستگاه سپائی با اینکه بجاو پیچیده و مدغم است جریان عصبی را تقریباً بکلی عضلات صاف و غدد بدن میرساند و در عمل آن نوعی وحدت حکمفرماست و اگر چه تحریک مختصر باشد تأثیرش کلی و عمومی است و با اینکه گرانووم و ساکروم در عمل با سپائی مغایرت دارند هیچگاه بطور ثابت با هم کار نمیکند بطوری که ممکن است این دو ناحیه در بعضی اعضاء عکس العمل شدید تولید کنند و در بعضی دیگر عکس العمل ضعیف . علاوه باید توجه داشت که در همین اینکه فعالیت عضوی [

بی اثر و بالاقل کم اثر میباشد. این عدم حساسیت یا کمی حساسیت کودک نوزاد در مقابل درد منحصر بساعات و روزهای اول زندگی نیست بلکه گاهی تا چند ماه بطول می انجامد و ندرة ممکن است تا چند سال ادامه یابد. چه اعمال جراحی و آلامی که موجب ناراحتی و احساس درد شدید در اشخاص بزرگ میشود غالباً برای کودکان قابل تحمل است اگر چه تشدید درد ورنج در بزرگسالان تا حدی مربوط بتوحش و توهم میباشد، چون کودک تجربه قبلی ندارد بیشتر از بزرگسالهای بتحمل درد توانائی دارد. همچنین نوزاد در نخستین روزهای زندگانی در برابر تحریکاتی که بعد ها موجب حالت ترس در او میشود تقریباً عکس العملی نشان نمیدهد. مثلاً یکی از دانشمندان نوزادانی را که سن آنها از یکماه کمتر بوده یکی یکی بالای سر خود نگاه داشته و ناگهان باندازه یکمتر بیابین

مستقل و بدون کنترل و دستگاه مرکزی صورت میگیرد ممکن است تحریکات حسی ای که از دستگاه مرکزی می آید در این نوع فعالیتهای عضوی تأثیر داشته باشد مثلاً اینکه تحریکات دستگاه مرکزی موجب ازدیاد تحریکات سمپاتی میشود و تحریکات دیگر آن در کمی یا زیادی تمام یا جزئی از فعالیت ناحیه کرایوم و ساکروم دخالت دارد. مثلاً صدای مهیب، ضربه درد آور، قلقلک، شنیدن کلمات توهین آمیز ممکن است موجب ازدیاد فعالیت یکی از نواحی اتونومی شوند و با اینکه اینگونه تحریکات خارجی (صدای مهیب و ضربه درد آور و غیره) لازمه بکار انداختن اندامهای داخلی و عضلات و غدد نیستند معذلك در کمی یا زیادی و یا تحریف اعمال این اندامها مؤثر واقع میشوند و این تغییرات اعمال درونی عضلات صاف و غدد ممکن است شدید باشد یا ضعیف و علت آنها با ذاتی و بر اثر اتصال دستگاه مرکزی و یا کسبی و بر اثر تجربه است.

چنانکه سابقاً گفته شد اعضای درونی و کلیه عضلات و پوست بدن و سایر بافتها حاوی عضوهای حسی و اعصاب حساسه میباشد و تغییرات و فعالیتهای این اعصاب بواسطه این دریافت دارندگان است یعنی بر اثر این اعضاء فعالیتی در

انداخته و مجدداً او را گرفته است. بسیاری از کودکان به چوچه گریه یا حرکات دیگری که حاکی از ترس باشد از خود ظاهر نساخته اند. در آزمایش دیگر ملاحظه کرد که بعضی صداهاى قوی، حالتی شبیه به ترس در اطفال نوزاد ایجاد میکنند ولی بسیاری از صداهاى مهیب دیگر که بعد ها موجب ترس آنان میشود در آنها ایجاد ترس نکرده است. برای آزمایش خشم، کودکانی را که سنشان از سه هفته کمتر بوده مورد آزمایش قرار داده اند. مثلاً با فشردن منخرین مانع نفس کشیدن آنها شدند و از حرکت طبیعی و آزادی دست آنها جلوگیری نمودند و ملاحظه کردند که بسیاری از آنها مبارزه و مقاومت و عکس العملی که دال بر بروز حالت خشم باشد از خود نشان ندادند.

البته عکس العمل آشکار را - چه در مورد اشخاص بزرگ و چه در باره کودکان - دلیل فقدان حالت انفعالی نمیتوان دانست و آنچه از این

موجود زنده ایجاد میشود و در نتیجه موجود را احساس دست میدهد یا به عبارت دیگر درك میکند. هر اندازه تغییرات در اعمال بدنی بیشتر باشد بهمان اندازه احساس که حاصل میشود صریحتر و آگاهی موجود نسبت به حرکت زیاد تر است. مثلاً انسان از اعمال اعضایی که عملشان بطور ملایم و آرام و طبیعی صورت میگیرد تقریباً بیخبر است و در مواقع انجام گرفتن آنها را احساس نمیکند (تنفس - جریان خون - عمل قلب - عمل هضم - اعمال پوست و عضلات و غیره) - ولی اگر خود را متوجه این اعمال نماید بسیاری از علائم و حرکات آنها را درك میکند. همچنین اگر چیزی تغییر در حرکات و اعمال آنها پدید آید (درد، خستگی، پر خوری، گرسنگی، سوء هاضمه، استفراغ، خفگی، ضربان شدید قلب) و او ذهن با تحالات آگاهی حاصل میکند و این نوع آگاهی را (افعال یا Feeling) گویند و این مرحله پس از احساس صورت میگیرد یعنی در واقع وقتی احساس (Sensation) عمیق شد و درك حاصل گردید افعال الاناصله صورت میگیرد: دانشمند معروف و پلیام جیمسی (۱۸۸۴) و دانشمند دیگر سچاری لائگی

آزمایشها معلوم میشود اینستکه استعداد كودك برای بروز حالت اغفالی در موقع تولد مطابق و متناسب با رشد عضو های حسی و اندامهای حرکتی اوست نه اینکه به پیچوجه عاطفه ای در او موجود نباشد .

بر حسب تئوری مکتب تحلیل روحی ناسازگاری های عاطفی در زندگانی اشخاص بزرگ از آنجهت است که در موقع ولادت تجربه تلخ و دردناکی از تغییر محل خود دارند ولی این عقیده بایانی که در بالا ذکر شد با فسانه شبیه تر است تا بیک نظریه علمی . مخصوصاً یکی از روانشناسان ، کودکان سه و چهار ساله را که تولد بعضی دشوار و از بعضی دیگر طبیعی بوده از لحاظ ترس مورد مطالعه قرار داده معلوم ساخت که اختلافی بین آنها وجود ندارد .

(Carl Lange) بر حسب مشاهدات و تحقیقاتی چنین نتیجه گرفته اند که آنچه را ما معمولاً عواطف مینامیم مانند (ترس - خشم - لذت) در اصل یکدسته از احساسات پیچیده اند که منجر بتغییرات کلی در بدن میشوند . تغییرات عمومی و کلی در پوست و عضلات و بخصوص در غدد و عضلات صاف و اعضای درونی بقدری سریع و شدید است که حالت هیجانی و بهم خوردگی در تمام بدن ایجاد میکند و البته این حالت هیجانی 'بر اثر تحریکات عصبی است که از عضوهای احساسی تمام و یا قسمتی از بدن میرسد . این نظریه بنظریه جیمس لاسک موسوم است . باید متوجه بود که کلامه عاطفه بتحریكات پیچیده که نتیجه شده از احساسات عضوهای حسی است اطلاق میشود نه بخود فعالیت بدن . در واقع عکس العمل بدنی نخستین مرحله و یا پایه عاطفه است ولی خود عاطفه مغلوبی است از احساسات پیچیده که بر اثر تحریك هزاران عضو های حسی بوجود میآید .

عاطفه را باید با انفعال ساده (گرسنگی - تشنگی - سوختن و غیره) فرق گذاشت و نیز نمیتوان عاطفه را با احساس کلی و عمومی مثل خستگی و تب و نوبه و امثال آنها اطلاق کرد اگرچه دسته اخیر تا حدی بی شباهت به عاطفه نیستند ولی يك حالت عاطفی مانند ترس و خشم تأثیرش بر مراتب کلیتر و پیچیدگیش بدرجات بیشتر و تجزیه و تحلیل آن مشکلتر است - عواطف تغییراتی را در بدن

رشد کلی و عمومی عاطفه - رشد عاطفه در دوران طفولیت و کودکی با رشد جسمی و عقلی کودک کاملاً بستگی دارد و در اوایل زندگی نظر باینکه استعدادهای درونی کودک هنوز رشد حقیقی خود را نیپیموده و محدود است بسیاری از موقعیتها که بعداً موجب بروز عواطف و مخالف در او میشود فعلاً عاطفه‌ای در او تولید نمیکند. بر نسبت که رشد زیاد تر و عضوهای حسی او در برابر تحریکات عالم خارجی دقیقتر شود بهمان نسبت قدرت در یافت لذت و الم او زیادتر میگردد. قدرت حواس علاوه بر اینکه مستقیماً در تکامل عواطف تأثیر دارد در تشخیص و ادراک و تعقل کودک نیز مؤثر است و هر چه قدرت فهم و درک زیاد تر شود کودک از ماهیت حوادثی که موجب بروز عواطف میشوند بهتر مسبوق میشود. بالاخره با رشد معانی و مفاهیم و ازدیاد نیروی تخیل و تفکر زندگانی عاطفی کودک از حالت بدوی و ابتدائی خارج شده جنبه خیالی عقلی و ارزشی پیدا میکند.

ایجاد می‌کنند که بسیار کلی و شامل تمام بدن و بخصوص شامل تغییرات در عضلات صاف و غدد که کنترل آنها در زیر نظر دستگاه اتونومی است میباشد و تا وقتی که حالت بهم خوردگی کلی در بدن بصورت فوق نداشته باشد و دارای علائمی مانند برهم خوردن نظم تنفس، و لرزش اندام، و ازدیاد ضربان قلب، و سرخ شدن و یا پریدگی صورت، و باین افتادن معده، و فشار در شرائین و سایر تغییرات احشائی و درونی نباشد بآن عاطفه نتوان گفت - احساساتی که در عاطفه دیده میشود نتیجه تغییراتی است که از عضوهای حسی و عضلات منقطع و اندامهای درونی بوجود می‌آید:

در موقع بروز عاطفه در وضع بدن بطور کلی تغییری ایجاد میشود مثل اینکه در موقع ترس بدن سیخ میشود، در هنگام غم افتاده بالاخره در موقع غرور و تکبر برآمده است (می‌گویند شخص باد کرده است) - تظاهرات عاطفانی

همچنین طرز نمایش دادن و ظاهر ساختن عواطف نیز بموازات رشد عقلی و جسمی تغییر میپذیرد. در اوایل ولادت اغلب، آثار بدنی عواطف، بخش و غیر مشخص و ناموزون است ولی بتدریج که کودک بزرگتر میشود حرکات و اعمال او نیز بیشتر جنبه اختصاصی پیدا میکنند و آثار جدیدی از او ناشی میگردد. وقتی قدرت عمل کودک زیادتیر شد کم کم در می یابد که برای استرضای طبیعی و کامل انفعالات او هوانعی در عالم خارج وجود دارد و چون بواسطه وجود مانع از ارضای عواطف بطور مستقیم و طبیعی عاجز است، ناچار راه غیر مستقیم پیش میگیرد. البته پیش گرفتن راه غیر مستقیم و غیر طبیعی در مقابل تحریکات خفیف است اما اگر تحریکات بسیار قوی باشد تظاهرات عاطفه نیز بنحو طبیعی و مستقیم ظاهر میشود.

در وضع چهره بیشتر کلیت دارد و بهمین مناسبت است که دسته ای گفته اند تغییرات چهره در موقع بروز عاطفه غریزی است و چنانکه بعضی مطالعات نشان داده است بسیاری از تغییرات صورت کودکان در موقع بروز عاطفه بهمان نحو که در اشخاص بزرگ دیده میشود بوقوع می پیوندد - عده ای می توانند حالات مختلف عاطفه را از وجنات و تغییرات قیافه تشخیص دهند. البته بشر بزودی می آموزد که از تظاهرات عاطفی که بخصوص در چهره تولید میشود، جزر گیری کند و حتی در بعضی مواقع تظاهری مخالف با تظاهرات معمولی عاطفه ای از خود نشان دهد چنانکه در موقع غضب یا تأثر می خندد - بعلاوه بسیاری از تظاهرات عاطفی مخصوص تغییرات قیافه بر اثر معاشرت و مطالعه در دیگران کسب میشود و بنابراین نمیتوان گفت که کلیه تظاهرات عاطفی ذاتی است بلکه باید در نظر داشت که محیط در تغییر و تبدیل آنها دخالت دارد. نشان دادن دندانها و سایر تظاهرات عاطفه خشم و غرغر کردن حیوانات ممکن است اعمال غریزی باشند که در موجود برای ترساندن رقیب کم جرأت ذاتاً وجود دارد و این حرکات باعث آن میشود که طرف در اعمال خود تغییر دهد - مثلاً گربه ای که از سگ ترسیده فوراً حالت

خشم - اگرچه نوزاد در دو سه روز اول حیات در برابر تحریکاتی که ممکن است موجب خشم گردد متأثر نمیشود ولی این حالت برای مدت مدیدی ادامه نمی یابد و بزودی طفل بر اثر جلوگیری دیگران از حرکات بدنی او خشمگین میشود و با حرکات و تقلاها و تغییر قیافه خشم خود را بمنصه ظهور میرساند و بهر نسبت که در مراحل رشد و تکامل بالاتر رود در مقابل این قبیل ممانعت ها و همچنین در مقابل جلوگیری از استرضای امیال و خواهشها یا بطور کلی در مقابل هر امری که بحیثیت و آزادی و شخصیت او لطمه وارد سازد خشمناک میگردد .

استعداد کودکان در بروز عاطفه خشم یکسان نیست و اگر چه هنوز این مطلب از روی تحقیق و بطور دقیق معلوم نشده لیکن شواهد و دلائل چندی حاکی است که برخی از کودکان برای بروز خشم مستعدتر هستند تا دسته ای دیگر و قدر مسلم آنست که مقدار اندازه تحریکاتی که موجب برانگیختن خشم میشود در کودکان مختلف است . مثلاً کودکانی هستند که لباسهای غیر متناسب که مانع آزادی و حرکات آنهاست پوشیده

دفاعی بنمود میگیرد و با تغییر شکل دادن هیكل خود مثل اینکه میخواهد بسنگ بفرماید که برای دفاع و مبارزه حاضر است - یا در مورد انسان ، ریشخند و تحقیر و بی اعتنائی موجب تغییر در رفتار و اعمال دیگران میشود - تبسم یا افسردگی موجب دعوت دیگران بطرف خود است - گویند باز شدن حلقه چشم زیادتیر از حد معمول در موقع تعجب از آن جهت است که میدان دید شخص زیادتیر گردد - بهم رفتن چشمان در موقع خشم و اخم کردن برای آنستکه در موقع حمله تمرکز بیشتر باشد - آهسته نفس کشیدن شخص در موقع ترس برای بهتر شنیدن است ، چنانکه حیوانات گوشها را بهمان جهت تیز میکنند .

پس نظما هرات عاطفی سازگاری عضوهای حسی و امری غریزی است و بهمین دلیل از نسای بنسل بعد انتقال مییابد و در انسان بر اثر زندگی اجتماعی

و غالباً از خستگی فراوان و ناراحتی و کم خوابی و تأدیب و شکنجه اطرافیان در فشار بوده معیناً دیرتر خشمناک شده اند و نیز کودکانی هستند که آزادانه و راحت زیست میکنند ولی زود تر غضبناک میشوند. هر اندازه استعداد کودک زیاد تر و فکر او بالغتر شود برای بروز خشم نیز مستعدتر خواهد شد.

اعمال غلط و نقص بدنی و زشتی قیافه کودک که از طرف بزرگترها مورد انتقاد و استمراء قرار گیرد، سربسر گذاشتن و دست انداختن او، وادار ساختن او بانجام تکالیفی که فوق طاقت توانایی اوست، مقایسه کردن او با دیگران، سرزنش و توبیخ کردن، همه باعث خشم و غضب کودک است و تکرار این عوامل خشم بایدار و مزمنی نسبت بوالدین و آموزگاران در او ایجاد میکند.

در اوایل زندگی حرکات همراه با خشم صرفاً جنبه تقلای و جنبش دارد و در حقیقت منظوری در آنها ملحوظ نیست ولی دیری نمی باید که

تغییر شکل داده است در صورتیکه در حیوانات یا اقوام بدوی بهمان صورت اولیه وجود دارد -

در موقع بروز عواطف علاوه بر تغییرات ظاهری تغییرات درونی نیز بوجود می پیوندد - در تغییرات ظاهری چون اولاً عضلات مخطط دخالت دارند و ثانیاً ممکن است آنها را بمقتضیات وقت تغییر داد، مسلم میشود که دستگاه اتونومی در عمل آنها دخیل نیست - حال برگردیم بتغییرات درونی که اولاً عمل آنها مهمتر و ثانیاً دستگاه اتونومی اعصاب در آنها دخالت دارد -

ترس و خشم و سایر عواطف قوی عواطفی هستند که با تغییرات درونی همراه هستند و بر اثر تحریکات و تحولات سمیاتی بوجود می پیوندد -

تغییرات درونی بسیار مهم است و در تمام اعضای درونی صورت میگيرد اگر بگره ای غذایی مخلوط با پسموت (پسموت حاجب ماوراء است) بخورایم

این حرکات موزون و معنی دار شده مستقیماً بمنظور مخالفت با مانع و رفع آن بکار می افتد و گاهی منظور از آن حرکات خشمناک ساختن و ترساندن دیگرانست مانند پاره کردن لباس و شکستن در و شیشه و امثال آن. چون حرکات و الفاظ همراه با خشم غالباً با اوضاع و مقتضیات محیط و اجتماع متناسب نیست و ترس و حیا معمولاً از ارضای کامل غضب جلوگیری میکنند کودک ناگزیر بنحو غیر مستقیم با مترضای حالت خشم خود میبردازد و آنرا بصورت خیالات واهی درمیآورد یا در خود میفشرد و باصطلاح «بخود می پیچد» و «دندان روی جگر میگذارد». در بعضی اشخاص خشمهای مزمن تغییر شکل میدهد و بصورت قساوت و بیرحمی شدید یا دزدی و حمله بدیگران و سایر اعمالی که منافی اخلاق و مخالف قوانین اجتماعی است در میآید.

و او را در برابر دستگاه اشعه مجهول قرار دهیم خواهیم دید که معده گر به با حالت موزونی مشغول حرکت است - حال اگر سگی را با نشان دهیم گر به فوراً خشمناک میشود و بر اثر این حالت عاطفی معده او از فعالیت می افتد - هر چه درجه خشم زیاد تر باشد کم شدن حرکت معده بیشتر است - مثلاً تجربه نشان داده که ترشح عصیر معده که تقریباً ۷۰ سانتیمتر مکعب است گاهی به ۹ سانتیمتر میرسد و گاهی هم در مواقع بروز عاطفه بسیار شدید قطع میشود و اختلال کلی در دستگاه گوارش رخ میدهد -

علت این تغییر وفایده آن اینست که در نتیجه از کار افتادن دستگاه گوارش انرژی و قدرت بیشتری در موجود ایجاد میشود یعنی انرژی که برای هضم غذا بکار میرود بصرف دفاع میرسد -

با عاطفه ترس تغییراتی همراه است و این تغییرات نتیجه رها شدن اعصاب صدماتی است - مثلاً :

۱- ضربان قلب سریعتر میشود و شرایین ناحیه شکم انقباض حاصل میکنند و بالتبع معده از زیادی تری خون بسایر قسمتهای بدن بویژه پوست و عضلات مخطوط و مغز و ریهین میرسد -

در مراحل اولیه مقاومت کودک در مقابل موانع بصورت مقاومت منفی و اکثر اوقات بدون کینه جوئی است و عمقی ندارد و تنها تظاهر آن عدم اطاعت و بی اعتنائی است . اما باید متوجه بود که این مرحله دوره آزمایش کودکست و ممکن است بی اطلاعی و بی اعتنائی پدران و مادران باین مسأله موجب عمیق شدن حالت خشم و ایجاد کینه درونی شود و چون قدرت عقلی کودک زیاد نیست باید از همان اوان طفولیت در برابر این نوع اعمال و خود رأیی او ایستادگی کرد و مانع آن شد که کودک بدخواه خود رفتار کند و خود رأی و خود سر و از خود راضی بار آید . باید طفل قبول و اطاعت دستور بزرگتر ها را عملاً بیاموزد و در برابر ناملایمات و موانع بزودی خشمگین نشود بلکه با عقل و تدبیر و از روی متانت و حوصله در صدد رفع موانع و حل مشکلات برآید .

بهر حال خشم عاطفه ای است سخت و خطرناک و نباید از حدودی

۲- انقباض شرایین و ازدیاد عمل قلب موجب فشار خون شده و بهین مناسبت اندامهایی که جریان خون در آنها زیاد تر میشود قدرت بیشتری پیدا میکنند.

۳- ریتین نیز بر فعالیت خود می افزاینده و تنفس عمیق و سریع میشود .

۴- تعریق پوست بدن هم تشدید می یابد تا حرارت زیادی خارج شود .

۵- الیاف عصبی ناحیه سمپاتی ، غدد آدرنال را تحریک کرده بر ترشح آدرنالین آنها می افزاید تا جریان خون از سرعش کاسته شود و مرتباً بمضلات قوه و پیرو برساند - آدرنالین از طرف دیگر روی غدد و عضلات دستگاه گوارش تأثیر کرده و در عمل آنها تقلیل میدهد ، و موجب انقباض شرایین اطراف شکم میشود ولی قلب و ریتین را تحریک میکند - همچنین آدرنالین خود روی اعصاب سمپاتی اثر میکند و همین جهت تغییرات دیگری ایجاد مینماید - رسیده ن آدرنالین بقلب باعث انقباض عضلات کوچک صاف قلب میشود و باز شدن این عضلات سبب وارد شدن هوای زیاد تر می شود - آدرنالین روی عضلات منقبض نیز تأثیر دارد

تجاوز کند . شخص خشمناك - چه كودك و چه بزرگ - نمیتواند عمل صحیح و مثبتی را انجام دهد و کارهاییکه در حال خشم صورت میگیرد علاوه بر اینکه غیر عقلانی و غالباً بضرر خود شخص است ، غالباً موجب بهم خوردن و عدم انتظام جهازات داخلی نیز هست . بهمین جهت جلوگیری از افراط خشم و ایجاد خو سردی و كف نفس و متانت و حوصله از وظائف مهم فن تربیت بشمار است .

كف نفس و تسلط بر خود یا بعبارت دیگر خویشتن داری لازمهٔ مردم تربیت یافته و از ملكات فاضلهٔ اخلاقی است . کسی که از كوچكترین چیز و كمترین مانع خشمناك شود نه تنها خود او همواره در عذاب الیم و دچار شكستنهٔ روحی است بلکه اطرافیان و دوستان او نیز بواسطهٔ او ناراحت هستند .

چنین شخصی در معنی در مرحلهٔ كودکی بسر میبرد و در موقع خشم اختیار از كفش خارج شده حرکات و الفاظ كودكانه بكار میبرد .

و باعث میشود که اعصاب این عضلات حساسیت بیشتری در برابر تحریکات عصبی پیدا کنند و همین امر سبب افزایش قدرت عضلات و مقاومت آنها بیشتر گردد . گذشته از اینها آدرنالین در كبد تأثیر میکند و موجب میشود که ذخیرهٔ قند آن بخون بریزد و میدانیم که قند سوخت عضلات است - و نیز از كبد ماده‌ای ترشح میشود که موجب انقباض خون در مجاورت هواست تا اگر ضربه ای وارد آید و خون جاری شود خطر کمتر باشد -

بهر حال تمام این تغییرات بر قدرت و نیروی موجود می افزاید تا بهتر بتواند خود را سازگار نماید و روی همین اصل کانون (Canon) فیزیولوژیست معروف آمریکائی می گوید : « عواطف شدید در موقع بروز خطر ظاهر میشوند » - (Theory of Emergency) . دستگاه سمپاتی بسیار ظریف و منظم ساخته شده است و کار آن از یکطرف کنترل و از طرف دیگر ترمیم اعمال است -

از جمله اموری که تربیت خشم و جلو گیری از آنرا دشوار میسازد اینست که خشم کودک موجب خشم بزرگتر ها میشود و چون آنها تحت تأثیر خشم قرار گیرند آنطور که باید قادر نیستند بعزت خشم کودک پی ببرند و بعلاوه با اظهار خشم، خود برخشم کودک می افزایند و دامنه خشم هر دو بالا میگیرد و بسا باعث دشمنی متقابل میشود.

دیگر از اشکالات، اینکه شخص خشمناک تمام تقصیر را متوجه سایرین میداند و خود را کاملاً بیگناه و بی تقصیر تصور مینماید و همین امر موجب تقار و کدورت بین افراد و حتی بین اقوام و نژادهاست. اگر شخص غضبناک کمی بخود آید و اندکی انصاف دهد و بتصور و تقصیر خود اعتراف کند بسیاری از منازعات و مناقشات بصالح و صفا مبدل میشود و حسن تفاهم بوجود می آید. البته چون در حالت غضب توجه باین نکات و بکار بردن آنها بسیار دشوار است اشخاص مبتلا بخشم را در مواقع آرامش و حالات عادی باید باین حقایق توجه داد.

در شرائط زندگی بدوی صدمه‌ی مهیب و رؤیت حیوان درنده و شخص ناشناس تولید ترس و خشم میکند و بتوسط آن قدرت افراد زیادتر میشود تا فرار کند یا مقاومت نماید و در اینصورت اگر موقتاً دستگاه گوارش از کار بیفتد چندان اهمیت ندارد زیرا جان در خطر است.

طبق این عقیده عکس العملهای عضوی، عکس العملهای هسته مقدمانی زیرا بدن برای فعالیت مهمی خود را مجهز میکند و عواطف ترس و خشم در حقیقت حالانی هستند که موجب آنها همین تغییرات درونی است. اکنون باید دید چند قسم عاطفه وجود دارد:

بطوریکه گفته شد کار دستگاه صدمانی با کار دستگاه کرا نیوم و سا کروم مغایرت دارد. اگر دستگاه سا کروم تحریک شود عمل موزن و آرام دستگاه گوارش و هضم را بر هم میزند و در آن ایجاد سرعت میکند. تحریک شدن

شخصی که در حال خشم است خواه بزرگ و خواه کوچک در حقیقت با حل مسأله و معامی دست بگریبان است و میخواید مانعی را از میان بردارد و بر مشکلی فائق آید. در بعضی مواقع بر اثر اینکه دیگران بکشمش می‌شتابند و در رفع مانع یاری‌اش میکنند، چون از خشم خود نتیجه مطلوب میرسد و کامیابی حاصل میکنند عافیه خشم بصورت ملکه و عادت در نهاد او میماند و در برابر هر نامالایمی سخت غضبناک میشود و البته چنین شخص آدمی زبون و بدبخت خواهد بود چه از یکطرف مکرر و پی‌درپی خشمناک میشود و از طرف دیگر قدرتی برای حل مشکلات و رفع موانع در خود ایجاد نکرده است. بنابراین باید توجه داشت که کودک از مواقع و حالانی که باعث برانگیختن خشم او میشود اجتناب نماید و راه‌هایی غیر از خشم برای حل مشکلات و برطرف ساختن موانع کشف کند.

برخی از اعصاب کرا نیوم موجب ازدیاد ترشح غدد بزاق و عصبیه شده است و نیز رگهای خون را که در اندرون بدن هستند منبسط پیدا میکنند و سبب ازدیاد فعالیت شده میگردند. در صورتیکه برخی دیگر از اعصاب کرا نیوم ضربان قلب را خفیف میکنند و بنابراین بمضات قلب استراحت میدهند. برخی از اعصاب ساکروم نظم مثانه و قسمت انتهایی دستگاه گوارش را عصبه دارند. با ذکر این مختصر معلوم میشود که تحریک اعضای درونی که بوسیله اعصاب کرا نیوم و ساکروم صورت میگیرد موجب بروز حالات عاطفی خوش آیند و آرام است و نام‌گذاری این حالات کمی دشوار میباشد. مثلاً حالت سر حال بودن، ولادت بردن از موسیقی، و شغفی که از انجام دادن کاری مطلوب اما دست میده همه در نتیجه عمل دو ناحیه از دستگاه اترومی است. این نوع عواطف را عواطف ملازم و مطبوع گویند.

قسمتی از اعصاب ناحیه ساکروم مربوط به تحریک اعمال جنسی است و تحریکات این اعصاب باعث فعالیت یکدسته از عضلات و غدد میگردد و درجه

برای تأمین این منظور باید سرسرا نگذارند و مزاحمش نشوند و بیش از اندازه در کار او مداخله نکنند و وظائفی که بیش از حد توانایی اوست بر او تحمیل نمایند و از مقایسه او با سایرین و تحقیر و استهزاء و ریشخند او جداً بر حذر باشند چه این قبیل عوامل تأثیرات بسیار عمیق در روحیه طفل و آینده او دارد.

عدم علاقه بسیاری از محصلین که از محیط آموزشگاه یا از بعضی درسهای بخصوص نفرت دارند و همواره در انتظار فرصتی برای فرار و شانه خالی کردن از درس هستند غالباً بواسطه اینست که در آموزشگاه از آزادی آنان ممانعت بعمل می آید و آنها را محدود و مقید میسازند یا تکالیفی فوق طاقت، تحمیلشان میکنند و خلاصه محیط آموزشگاه طوری است که خشم و نفرت او را ایجاد میکند.

شدت این فعالیتها متغایب است و چون در بعضی جهات شبیه عاطفه است گاهی آنرا عاطفه جنسی هم می نامند -

بنا بر مقدمه فوق سه نوع عاطفه یا سه نوع عکس العمل درونی بدین ترتیب وجود دارد :

۱- عواطف شدید که در بروز خطر ایجاد میشود و ظهور آنها مربوط برما شدن اعضا، ناحیه سمپاتی است. از آنجا که ناحیه سمپاتی وحدت عمل دارد و عمل آن کلی است این عواطف از لحاظ عمل عضوی شبیه هستند ولی از لحاظ درجه و شدت وضیف فرق دارند.

۲- عواطف ملایم و مطبوع که نتیجه عمل ناحیه گرانویوم و ساکروم میباشند و مولاروشن و صریح نیست زیرا این احساسات نتیجه اعمال بدنی در موقع سلامتی است -

۳- عواطف جنسی که یکی از اقسام شهوات است و مربوط بر بخشی از فعالیتهای ناحیه ساکروم میباشند - درجات بروز عاطفه جنسی مختلف است یعنی بدنی از اقسام آن ملایم است و برخی دیگر شدید -

اگر کودکى دريك يا چند ماده ضعيف است نبايد دائماً او را با محصلين قوى مقايسه كرد و مورد ملامتش قرار داد بلكه بايد محصلين كم استعداد ضعيف را در كلاسهاى مخصوص با روشى مناسب تعليم داد . اگر محصلى از لحاظ استعداد ضعيف نيست ليكن در درس عقب افتاده است بايد در ساعات خارج از برنامه بكمك و راهنمائى او پرداخت و عقب افتادگى او را جبران كرد تا بتواند بپاى ساير محصلين جلو بيايد . براى ايندسته اخير بايد از مقدمات و مسائل ساده و قابل فهم شروع كرد . كاميابى محصل در اين مسائل موجب رضايت خاطر و تشويق و علاقه او بدرس است و اين رضايت خاطر و لذت فهميدن بزرگترين محرك او را براى حل مسائل مشكل بعدى خواهد بود . يعنى همينكه محصل خود را بحل بعضى مسائل قادر ديد از نفرتش كاسته شده سرشوق ميآيد و بخود اميدوار ميشود و بالنتيجه بدرس مربوط علاقه پيدا ميكند .

فيم از دو نوع عاطفه اخير ساير عواطف بر اثر تحريكات ناحيه سيمپاتى هارش ميشود كه خود شامل تقسيماتى است بدين قرار :

۱- خشم وساير حالات شبیه بآن مثل ارجا در رفتن ، متغير شدن ، انتقام ، و شايد حماقت و كينه و تعير -

۲- ترس و كليه حالات نظير آن از قبل وحشت و اضطراب و وحش و افسردگى و شايد غم و تأسف .

۳- حالات هيچانى و برانگيزختگى منن ناراحتى و بيقرارى و عصيانيت و خجلت -

۴- ترحم شديد -

ترس و خشم

بعقیده يعنى حالاتى كه جزو خشم محسوب است با حالات ترس شباهتى ندارد و بعقیده جمعى ديگر مناسبتها و شباهتهاى اين آنها موجود نمىباشد - بطور

پرورشگاه که از روی دلسوزی و محبت باین مسائل توجه کند و بدردهای کودکان برسد نفرت کودکان را بهلاقه مبدل میسازد و حتی ممکن است که : جمعه بمکتب آورد طفل گریز پای را . بهر حال جزئی ترین تشویق و همدردی ممکن است نتایج بزرگ در برداشته باشد و از خشم و نفرت دانش آموزان جلوگیری کند

در مواقع بروز خشم برای از بین بردن آن باید از امر موجب خشم کمتر سخن گفت و استعدادهای درخشان و موفقیت‌های مشخص خشمناک را برایش ذکر کرد .

از آنچه گفتیم دانسته شد که خشم يك حالت مستقل و بسیط و انتزاعی نیست که بکلی از سایر حالات جدا باشد بلکه خشم و نفرت و حالانی نظیر آن بستگی تامی با شخصیت کسل فرد و سایر حالات و محیط او دارد . ایجاد علاقه و تغییر میل و آرزو و بدست آوردن مهارت در کار و نیل بنتایج مطلوب و حسن جریان محیط خانه و اجتماع همه در کیفیت عواطف و حسن جریان آنها مداخلت دارد .

کلی کلیه تحریکاتی که از ناحیه سمپائی سرچشمه میگیرد اختلالاتشان در شدت و ضعف است . و همچنین نظر و وحدتی که در اعمال دستگاه سمپائی وجود دارد . عمل آن در مراد خشم و حسادت و تنفر و ترس یکسان است و فقط شدت و ضعف دارد و نیز چون تغییرات درونی در عضلات صاف و غدد پایه و اساس حالات عاطفی هستند کلیه عواطفی که مربوط بعمل این دستگاه است وجه اشتراک‌هایی با هم دارند . صفت مشخصه این عواطف احساسات شدیدی هستند که از تحریکات عضلات صاف و غدد نتیجه میشوند . از مطالعه در اطراف نوزاد و کودکان خرد باین نتیجه رسیده اند که حالت ترس و خشم اطفال را نمیتوان از روی گریه با عکس‌العملهای عضلانی آنها تشخیص داد ولی اکثر اشخاص بزرگ این دو حالت شود احساس اختلاف میکنند و این احساس اختلاف از آنجاست که حال ترس و

ترس - ترس عبارت از حالتی است که در موقع بمخاطره افتادن خود شخص یا یکی از متعلقاتش عارض میگردد و ممکن است موجب عقب نشینی و فرار گردد. ترس گاهی خفیف است و با پریدگی رنگ و تغییر مختصر حرکات تنفسی همراه میباشد و گاه شدید بوده موجب وقفه کلیه اعمال بدن است.

ترس از کلیه عواطف نامطلوبتر و آثارش شومتر است. مانند خشم با رشد و تکامل ارتباط کامل دارد چنانکه ممکن است کودک نوزاد در هفته های اول زندگی از فلان واقعه ترسد و پس از چند ماه از همان واقعه بوحشت افتد.

موجبات اصلی و طبیعی ترس که عامل یادگیری را در آنها دخالتی نیست هنوز بدرستی مشخص و معلوم نمیشد. طبق فرضیه پاره ای از روانشناسان (مانند واتسن) تنها عامل اصلی و طبیعی ترس شنیدن صدای مهیب و از دست دادن نقطه اتکا است و سایر ترسها همه بر اثر عامل

خشم حالات پیچیده هستند و ترکیباتی را در بردارند و تنها اعمال دستگاه سهیلانی در آنها دایمه خل نیست در درجه اول تمامی از این ترکیبات مربوط به عکس العمل عضلات مختلط است ولی هر يك از این حالات نظایرات چهره ای مخصوص بخود دارد و هر کدام قدرت و کشش و انقباض و انبساط عضلات مربوط بدست و بازو و پا و ران و بدن مخصوص بخود را همراه دارد و این اختلاف نظایرات بدنی و چهره ای را در مورد هر يك بخوبی می بینیم. هر يك از این نظایرات موجب بروز احساسات پیچیده ای مخصوص میشوند که حالت انفعالی آنها با یکدیگر اختلاف دارد. از طرف دیگر اختلاف میان ترس و وحشت و خشم و غیره مربوط با اختلاف سازگاری عضلات استخوان بندی است ولی این اختلاف تنها اختلاف نیست بلکه ادراک اموریکه سبب هیجان میشوند با هم مختلف است. در ترس مثلا ممکن است حیوان درنده و یا مار باهوش و در خشم آژاپت که از شخص باشعور

شرطی ایجاد میشود . این تئوری هنوز قابل قبول نیست زیرا گذشته از صدای مهیب و ازدست دادن نقطه الكاء ، پاره‌ای از شرایط دیگر نیز مانند امور ناگهانی و شدید و غیرمنتظره و تحریکاتی که موجب درد میشود کودک را دچار ترس میسازد .

اکثر اوقات ترس تنها اثر يك عامل ساده نیست بلکه عوامل مختلف در بروز آن دخالت دارد . مثلاً صدائی مهیب کودکی را که در دامن مادر قرار دارد نمیترساند اما همان کودک را درحالی که تنهاست ممکن است بترساند یا مثلاً ممکن است کودک از اطاقی که خود در آن تنها میخواهد و تاریک است ترسد اما اطاق تاریک دیگر برای او ترسانه باشد ، یا شاید ازسك و خرخر کردن شخص اظهار ترس نکنند اما از خرخر کردن سك دچار ترس گردد . پس می بینیم که تحقیقات کافی برای کیفیت ترکیب عوامل موجب ترس در دست نیست و معلوم نیست که این عوامل بچه‌ها و که ترکیب شدند تولید ترس میکنند و ناچار تحقیقات و مطالعات بیشتری لازم است تا تشخیص عوامل ترس و در نتیجه راه استیلاء بر آن بخوبی روشن شود .

در یافتن میداریم تجارب و یا ادراکی که از دین این موقعیت های مختلف اخذ میکنیم متفاوت است و بالتبعه منظوریکه موجود برای خروج از آن موقعیت اتخاذ میکند متفاوت است . در ترس منظور قرار در خشم منظور حمله است . کشش های درونی برای عملی شدن منظور خیلی روشن و صریح فعالیت خود را انجام میدهند و بنا بر این میان ترس و خشم اختلاف پیدا میشود - اما فراموش نشود محرک هایی که به منظور کمک میکنند جزء حالت ان عاطفه هستند و آنچه در کلیه عواطف بکسان است بهم خوردگی منوی است که اساس و پایه عواطف است . ادراك و تفاوت و نظریات و تمام محرکات و تجارب قبلی و غیره در اختلاف عواطف مؤثرند .

آنچه تا کنون معلوم شده اینست که رشد تأثیر مهمی در بروز ترس دارد و ترس کودک خرد سال بیشتر عبارت از عکس العمل وی در برابر تحریکات عینی و وابسته به محیط خارج است. مثلاً صدای ناگهانی در بلك موقعیت بخصوص - یا اتفاق غیر مترقبه، یا رفتار غیر عادی يك شخص - یا حرکت بی مورد و نا بهنگام. موجب ترس کودک میشود. اما همینکه کودک بزرگتر شد و تجارب زیاد تری اخذ کرد درك میکند که ترس از این گونه امور غیر منطقی و بیجاست و دیگر در مقابل آنها اظهار ترس نمیکند ولی در عین حال تمایل ذاتی او در تکان خوردن از صدای مهیب و امور غیر مترقبه و نا بهنگام از بین نمیرود.

در میان سنین ۲ و ۵ یکنوع ترس دیگری که مشخصات آن با ترس های دوره های قبل متفاوتست در کودک ظاهر میشود. این نوع ترس عبارتست از وحشت از اشیاء یا اشخاص خیالی و دزد که کودک احتمال خطر در آنها می بیند.

ترس دیگری که باز در دوران پیش از مدرسه بر جود می آید ترس از شکست است، یعنی ترسی که کودک از تشخیص اشتباه و از لطمه وارد آمدن بحیثیت خود دارد.

دیگر از ترس هایی که در غالب اطفال وجود دارد و بالنسبه ثابت میماند ترس از حیوانات است که غالباً کسمبی است و بر اثر عوامل ثانوی بوجود می آید. یعنی مثلاً کودک از خود حیوان نمی ترسد ولی چون صدای حیوان نا مأنوس و ترس آور است کودک را بوحشت می اندازد. مثلاً صدای بچه شده است که در برخی از سنین، کودک از بعضی حیوانات بدون هیچ عامل شرطی و ثانوی بوحشت افتاده است. اما بطور مسلم ترس کودک از حیوان

تا موقعی است که حیوان نزدیک کودک باشد و همینکه حیوان دور شد ترس کودک نیز بتدریج زائل میگردد ولی اثر آن در وجدان مغفول ضبط میشود و گاه و بیگاه احیاء آن خاطره و احتمال بازگشت حیوان کودک را هیترساند. گاه نیز با قدرت خیال آنرا تغییر شکل میدهد و مثلاً بشکل آدمی دارای شاخ گاو تصور میکند.

دنباله این ترسها بد رة دبستانی نیز کشیده میشود. ترس کودکان دبستانی بیشتر از امور خیالی و احتمالی است از قبیل ترس از ارواح و شیاطین و اجنه و دزد و حیوانات و غیره. بنا بر این عوامل ترس کودکان معمولاً اموری است که هیچگاه بوقوع نمی پیوندد و اتفاقات ناگواری که تصور میکنند هرگز ظاهر نمیشود.

بعضی از ترسها علل اخلاقی و اجتماعی دارند یعنی عادات و سنن و قواعد اجتماعی آنها را در شخص ایجاد کرده است. از قبیل ترس در مقابل بی آبرویی و بدنامی و ستیزی و ترس از کارهای خلاف اخلاق. حتی بعقیده بعضی از روانشناسان محرك درونی ترحم و همدردی را نیز عاطفه ترس میدانند.

جلوگیری از ترس - بعضی از اقسام ترسی (از قبیل ترس از بی آبرویی - ترس از بدنامی) از نظر اخلاقی و اجتماعی لازم است و با آنها در صورتی که از حد معینی تجاوز نکنند نباید مبارزه کرد. اما بسیاری از ترسها نابجا و ناصواب و زیان بخش و خطرناکست و حتی ممکن است سلامتی را بمخاطره بیندازد و ازینرو مبارزه با آن از وظایف حتی والدین و مربیان میباشد. از مجموع تحقیقاتی که در باره راه تسلط بر ترس و جلوگیری از آن شده نتایج ذیل بدست آمده است که دانستن و

بکار بردن آنها در تربیت بی اندازه ضرور میباشد :

۱- کمک کردن اطرافیان کودک خردسال برای زایل ساختن عاطفه ترس چندان تأثیری ندارد بلکه سلسله اعمال درونی خود کودک برای غلبه بر ترس و از بین بردن آن بیشتر مؤثر است و بهمین جهت بسیاری از ترسها در نتیجه رشد اعضاء و تکامل قدرت فهم کودک خود بخود مرتفع میشود . البته کودکان باهوش زودتر موفق میشوند که ترسهای دوره طفولیت خود را با استدلال درونی در خود محو کنند .

۲- باید کودک را مطمئن کرد و باو ثابت نمود که ترسش کاملاً بیجا و بیهود است و هیچ خطری در بین نیست . بهمین جهت مربیان باید با نصیحت و استدلال با ترس کودک معارضه کنند و او را بر استیلاء بر آن تشجیع نمایند و البته تنها بگفتن و استدلال زبانی نباید اکتفا کنند بلکه لازم است بی آزار بودن فلان حیوان و ترس نداشتن فلان مکان را عملاً و حساً بطفل نشان دهند .

در اعمال این روشها شرط اساسی و اصلی آنستکه علت ترس کودک را بفهمند و نخست کشف کنند که از چه میترسد و چرا میترسد . اگر مثلاً از شخصی بترسد باید دانست از چه چیز او میترسد (از صدا ، از ریش ، از عینک) . پس از اینکه علت معلوم شد و خواستند برای طفل با استدلال پردازند باید طرز استدلال با قدرت فهم وی مناسب باشد .

۳- دیگر از روشهای مؤثر در برطرف ساختن ترس « روش شرطی مجدد مثبت » است باینطریق که تحریکاتی را که موجب ترس هستند با تحریکاتی که باعث جلب نظر میگرددند و ترسی ندارند توأم نمایند . این روش را میتوان از تمام روشهای دیگر بهتر دانست زیرا روشهای منفی

مثل تمسخر طفل یا نسبت دادن او بترس غالباً بی اثر و بلکه مضرات است . در صورتیکه روش مثبت بی ضرر و بطور حتم نتیجه بخش میباشد مثلاً اگر کودک از درس جواب دادن ترس دارد باید در اول او را تشویق کرد که او هم با دیگران جواب دهد (یعنی معلم سؤال را از همه شاگردانست میکند و همه با هم در جواب شرکت میکنند) و بدین ترتیب ترس او میریزد و جرأت و جسارت پیدا میکند .

۴- در ایجاد ترس - همچنانکه درخشم نیز گفته شد - گاهی شرایط و مقتضیات خانوادگی یا برخوردهای شخصی یا عدم اطمینان از اوضاع و محیط زندگانی و غیره موثر بوده است . در این موارد برای مبارزه روش مخصوص و معینی در دست نیست بلکه عوامل مختلف را باید تجزیه نمود و هر يك را جداگانه اصلاح کرد .

۵- باید کودک را در شرایط مناسب کمک و راهنمایی کرد که با موقعیت ها و اوضاعی که ممکن است باعث ترس شود چگونه باید مواجه شود . البته مجهز کردن کودک برای کایه اوضاع ترس آور ممکن نیست زیرا پیش بینی تمام آن موارد امکان ندارد .

بطور کلی باید سعی شود که کودک مهارت و زرنگی و چابکی حاصل کند ، چه هر اندازه قدرت و نیروی جسمی او زیادتر و جسماً سالمتر و حرکات بد نیش موزونتر و حس همکاریش با سایرین بیشتر باشد بهتر میتواند بر ترس فائق آید و از اوضاع جدید نترسد . مشت بازی و اسکی و فوتبال و شرکت در انجمنها و سخنرانیها همه از عوامل موثر در جلوگیری ترس بشمار است .

۶- نکته مهمی که مکرراً بدان اشاره رفت اینست که هیچگاه نباید

با بیج کوهك شد و او را سربسر گذاشت چه این عامل مؤثری است در تولید وحشت واضطراب

۷- چون ترسهای کودک با ترس بزرگسالان فرق دارد و غالباً منطقی نیست بزرگترها تصور میکنند که چون خود آنها آن ترسها را ندارند کودک نیز نباید داشته باشند و حال اینکه محیط فکری و تجربی کودک با بزرگسالها بسیار فرق دارد. بنابراین باید با کودک رفاقت و همدردی کرد و با کمال دلسوزی و راهنمایی او پرداخت.

۸- از کارهای بسیار غلط و بیجا که عواقبی وخیم دارد ترساندن طفل از لولو و تاریکی و اهتال آنهاست و مریبان باید از آن خود داری کنند.

۹- توجه معلمین اغلب بکودگانی که بسیار عصبانی و سرکش هستند معطوف است و بشاگردان سر بزیر و آرام کمتر توجه دارند در صورتیکه باید بدانند که دسته دوم بیشتر احتیاج بکمک و همدردی و راهنمایی دارند.

۱۰- در خانه باید متذکر شد که گاهی کودکان و اشخاص بزرگ با عملی که وحشت آوراست میپردازند و از آن لذت میبرند و این کار باعث استرضای حس کنجکاری آنهاست. ممکن است کودکان را اجازه داد که در این قبیل موفقیتهای شرکت کنند (شکار، پیش آهنگی و غیره). همدردی - اصطلاح همدردی بطور کلی بحالات و اعمال مختلفی که شخص را بحمسایت و طرفداری دیگران و کمک بآنان سوق میدهد، اطلاق میشود در اینکه عاطفه همدردی تا چه اندازه ذاتی و تا چه میزان کمپی است هنوز وحدت نظر بین روانشناسان حاصل نشده است. آنچه

مسلم است اینستکه کودک استعداد همدردی دارد (خواه همدردی ارثی باشد خواه کسبی) و آنرا در همان سالهای اول زندگی ظاهر میسازد. در اینکه همدردی با یادگیری بستگی تام دارد نمیتوان تردید کرد چه قدرت اینکه شخص خود را بجای دیگری گذارد و از آلام وارده بر او متأثر شود از آثار و نتایج مهم زندگانی اجتماعی بشمار میرود و بر اثر یادگیری بوجود میآید. تا وقتی که کودک این استعداد را باندازه ای کسب نکند و در خود توسعه ندهد در سازگاری اجتماعی نمیتواند توفیق حاصل کند. و نه تنها اخلاقاً خشن و بیمهر است بلکه نسبت با افراد اجتماع کینه و نفرت نیز میورزد و خلاصه آن خونگر می و همدردی و جوشیدن با مردم را که لازمه انسان متمدن و تربیت یافته است ندارد. اگر چه برخی از کودکان بیشتر از کودکان دیگر دارای عاطفه همدردی هستند ولی بطور کلی توجه بدیگران در اطفال از تیجه بخود کمتر است و در هزاران آزمایشی که از ترس کودکان بعمل آمده تنها عده قلیلی بوده اند که ترسشان برای حفظ و هراست خود نبوده و برای حفظ دیگران بوده است. همچنین از تحقیقات در بر خورد و نزاع میان کودکان معلوم شده که فقط عده معدودی بدفاع از کودکان ضعیف برخاسته اند یا پس از نزاع بدلداری و کمک آنان پرداخته اند. و خلاصه عده کسانی که متوجه حفظ خود و منافع خود بوده اند بمراتب از کودکانی که در صدد حفظ دیگران بوده اند بیشتر و بلکه اصلاً غیر قابل مقایسه است.

محیط کودک در سالهای اول زندگی زمینه بسیار مستعدی است است برای پرورش خود خواهی و حس همدردی برای بروز و ظهور!

خود مهال کافی ندارد زیرا در آن دوره طفل بصورت طفیلی زندگی می‌کند و محتاج بتوجه و بکمک دیگران است همه برای او خدمت می‌کنند و او قادر نیست درازاء آن خدمتها عمل متقابلی انجام دهد یعنی اطرافیان کودک همه بنفع کودک کار میکنند اما کودک بنفع آنها قدمی بر نمیدارد در بین آشنایان خود کسانی را می‌بینیم که همیشه می‌خواهند از دیگران بنفع خود استفاده کنند و با اصطلاح استفاده‌چی هستند . دسته‌ای دیگر را مشاهده می‌کنیم که همواره از دنیا و زندگی ناراضی‌اند و مثل اینکه تصور می‌کنند دنیا بآنان مقروض است . این دو طرز تفکر بر اثر تربیت اولیه و طرز عمل مربیان در زمان طفولیت بوجود آمده است چه مربیان نکوشیده‌اند که سازگاری لازم را در آنان تولید نمایند .

هر سیستم تربیتی و هر مؤسسه پرورشی موظف است که در پرورش عواطف گوناگون خاصه در ایجاد و پرورش همدردی توجه و عنایت کافی مبذول دارد نسبت بکودکانی که بادیگران نمی‌آمیزند و نسبت بامور سایرین بی‌اعتنا هستند توجه کند . برای این منظور متذکر بودن نکات ذیل و بکار بستن آنها بی‌شک مفید و لازم میباشد :

۱- در پرورش همدردی باید مقدار رشد جسمی و عقلی کودک را پیوسته در نظر داشت . چه عدم همکاری کودک خرد سال بیشتر ناشی از عدم تجربه و کمی فهم اوست تا از بیرحمی و سنگدلی او .

۲- اگر کودک دائماً در معرض مقایسه و هم‌چشمی با دیگران قرار گیرد ، یا اینکه از حل مسائل زندگی عاجز و بالنتیجه بدنی و مافیها بدبین باشد ، دارای عاطفه همدردی نخواهد بود . همچنین اگر پیش از اندازه از او حمایت شود و زیاده از حد مورد نوازش قرار گیرد عاطفه همدردیش

ضعیف یا بکل معدوم خواهد گشت .

۳- شرکت با کودکان دیگر برای انجام کارهای جمعی ، قبول مسئولیتهای جمعی (هر چند مسئولیت ناچیز باشد) در پرورش این عاطفه دخیل است .

۴- همچنین خواندن و شنیدن حکایاتی که شرح فداکاری و گذشتههای افراد فداکار باشد - پرورش حیوانات و مهر ورزیدن نسبت به آنها - دیدن فیلمهایی که موضوعش گذشت و فداکاری است همه در تقویت همدردی مؤثر است .

۵- باید کودک را عادت داد که نسبت به منطق صحیح و «حرف حسابی» تسلیم باشد و همیشه در قضایا انصاف دهد و بخطای خود اعتراف کند .
۶- نکته بسیار مهم که متأسفانه غالباً والدین بآن بی اعتنا هستند اینست که باید کودک را حس ادب و حس احترام آموخت و اینکار نه تنها هوش اجتماعی او را تقویت میکند بلکه او را بر آن میدارد که حقوق دیگران را محترم بشمارد و در نتیجه دیگران نیز حقوق او را محترم بشمارند . بنابراین باید طفل را عادت داد که بسخن سایرین گوش دهد ، وسط حرف آنها چیزی نگوید ، اگر از حقوق خود دفاع میکند جانب ادب را فرو نگذارد . اما در این مورد باید نهایت مواظب بود که شخصیت کودک محترم شمرده شود و در مقابل با او با ادب رفتار شود .

خوش آیندی و رضایت خاطر - جائیکه تعریف و عواطف روشن و نسبتاً مشخص مانند ترس و خشم میسر نباشد بطریق اولی توصیف سایر عواطف از قبیل خوش آیندی و رضایت خاطر و غیر ممکن نیست (شاید تحقیقات روانشناسان روزی پرده از این معما بردارد و علت پیدایش این حالات

و تعریف و توصیف کامل آنها را بدست آورد .

در اینجا شرح مختصری از این حالات انفعالی ذکر میشود ولی بهیچوجه ادعا نمیشود که بطور صریح از آنها توصیف شده باشد :

بعقیده جمعی لذت وقتی حاصل میشود که عاطفه خشم مرتفع شود یا باصطلاح برخی از فلاسفه لذت فرع الم است . اما دسته‌ای دیگر بر آنند که لذت یا خوش آیندی خود حالتی مستقل و مثبت واصل مییابد نه اینکه عدم عاطفه دیگر باشد . محل بحث در دوعقیده فوق در فلسفه است و روانشناسی را با فلسفه سروکاری نیست .

لذت و رضایت خاطر را اقسام و درجات چندی است که از لذتی که از رفع حوائج نیات نباتی ناشی میشود (مانند لذت حاصله از رفع گرسنگی و تشنگی) شروع و بلذات نفسانی و انسانی ختم میشود . (مانند لذتی که از شنیدن موسیقی و از کار و فعالیت و کشف حقیقت و انجام وظایف اخلاقی و دینی بوجود میآید) . اساساً بکار افتادن آزادانه هر استعداد دانی تولید خوشی و سرور میکند . مثلاً در دوران طفولیت هنگامی که کودک از روی آزادی اعمال بدنی خود را انجام میدهد در او حس خوش آیندی تولید میشود و این حس غالباً با لبخند ظاهر میگردد ، و هرچه بزرگتر میشود بازیهای او نیز بصورتی موزونتر در میآید . البته بیشتر این حرکات و اعمال مطلوب با لذات و برای نفس عمل است نه اینکه واسطه رسیدن بمنظور و مقصودی باشد .

حرکات و اعمالی که طایل خود بخود انجام میدهند نه تنها برای مشغول داشتن او مفید است بلکه بر رشد طبیعی او نیز کمک میکند . اگر چیزی برای کودک یا محصل لذت آور باشد خود بخود آنرا دنبال میکند

و در پی آن میرود. بنابراین باید کاری کرد که درس و محیط مدرسه
علاقه محصل را جلب کند و موضوعهای درس جالب و فرح بخشی
تدریس شود و در خور استعداد دانش آموز باشد. چه در غیر اینصورت
او را خسته و بیزار و متنفر خواهد کرد.

همچنین اگر کوشش کنند که کودک را قبل از تکامل رشد راه رفتن
و حرف زدن بیاموزند جز اتلاف وقت کاری نکرده اند علاوه بر اینکه
موجب ناراحتی و عصبانیت او نیز شده و بدان کار بیعلاقه اش کرده اند.
در صورتیکه همان کار در موقع خود و هنگامی که رشد کودک اجازه
دهد ممکن است برای طفل جالب و حاذب باشد و کودک با علاقه تمام
بصرافت طبع و خود بخود بانجام آن مبادرت ورزد.

این اصل بطوری که می بینیم در مدارس ما رعایت نمیشود و برنامه
کلاسها با استعداد و رشد کودکان موافقت ندارد و بهمین جهت بسیاری
از نو آموزان نسبت بمدرسه بی میل و از کلاس و درس متنفر و بیزارند.
در مدارس آمریکا در این اواخر تدریس حساب را از سالهای اول
حذف و آنرا بسالهای بعد و موقعی که رشد و استعداد وی اجازه دهد
موکول کردند و تاکنون از این تغییر نتایج مطلوب و مفید بدست آورده اند.
اصل دوم که رعایت آن در تربیت لازم است اینست که باید فاصله
میان بازی و کار را در سالهای اول دبستان از بین ببرند و تا حد امکان
تحصیل را با بازی و نشاط توأم سازند و بتدریج که علاقه کودک بدرس
زیاد میشود از بازی بکاهند و بدرس بیفزایند. البته آموزگار باید متوجه
باشد که کودک در هر مرحله بچه نوع اعمالی متمایل است تا درس را
بهمان صورت در آورد. سؤال از کودک که بچه کارهای علاقه دارد صحیح

نیست زیرا معمولاً کودک از علائق خود بطور صریح آگاه نمیشد و بنابراین معلم باید در ضمن مطالعات خود امور مورد علاقهٔ کودکان را دریابد و در سرا بدان صورت در آورد یا لااقل با آن همراه سازد برای بدست آوردن علائق کودکان یکی از طرقی که پیشنهاد شده اینست که کودک را بحال خود واگذارند و کلیهٔ وسایل را برای او آماده کنند و ببینند بکدام کار میپردازد و بچه کار مشغول میشود اما این نظر مقرون بصواب نیست چه علائق و امیال طفل گذرنده و ناپایدار است و از هر کاری زود خسته و بیزار میشود، امروز بکاری توجه دارد و فردا بکاری دیگر. طریق صحیح و عملی آنست که اولاً استعداد کودک را بدست آوریم و ثانیاً رشد و قابلیت او را برای انجام کارهای مختلف در نظر بگیریم و آنگاه براهنمایی او پردازیم.

با وجود همهٔ اینها زندگانی وسیع و پیچیده عصر کنونی ابجاب میکند که بسیاری از امور را باجبار شروع کنیم و از اینکه تمام تحصیلات را بصورت بازی در آوریم صرف نظر نماییم منتهی باید در هر حال استعداد کودک رعایت شود و مطالب از آسان بمشکل بیاید و تدریجاً مشکلات تر شود. باید بکودک هم لزوم درس و تحصیلات را کاملاً فهماند و مساو ثابت کرد که این معلومات جزء لاینفک زندگانی است و زندگانی آبرومند و با شرافت بدون آن امکان ندارد.

در خانمه بی مناسبت نیست مختصری از نظریهٔ مکتب تحلیل روحی را در باب عواطف و در باب روشهایی که اشخاص برای فرار از عواطف استرشاء نشده بر میگزینند متذکر شویم :

چنانکه در مقدمه کتاب متذکر شدیم مؤسس این مکتب فروید
اطریشی است و امروزه پیروان بسیار دارد که با اهتمام آراء و عقاید این
مکتب یا بعضی از آنها معتقد میباشند.

بمقیده فروید مهمترین غرایز بشر واصل ترین آنها غریزه جنسی
یعنی محبت و علاقه بجنس مخالف میباشد.

بمقیده فروید غریزه جنسی بزرگترین عامل و مهمترین محرک در
حیات بشر است و چون غالباً بواسطه قوانین اجتماعی سنن قومی ممکن
است از استرضای کامل و طبیعی آن جلوگیری شود از صورت ابتدائی
خود خارج شده شکل دیگر بخود میگیرد. یعنی تمایلات غریزی چون
بواسطه وجود آب موانع کامیاب نمیشوند ناچار بدرون فشرده شده و
بوجدان مغفول فروهیروند و البته هرگز محو و نابود نمیشوند و همواره
سعی دارند که از قهر وجدان مغفول بصحنه وجدان صریح بیایند و مجدداً
بفعالت پردازند و محرومیت سابق را جبران کنند. اما باز ممکن است
موانع اجتماعی و اخلاقی از حضور آنها در وجدان صریح نیز جلوگیری
کنند در اینصورت فعالیت آن از صورت اولی و اصلی بشکل دیگر ظاهر
خواهد شد. این تغییر شکل گاهی بصورت رؤیا در میآید و بهمین جهت
تفسیر و تعبیر خواب یکی از بهترین راهها برای کشف عمیل سرکوفته میباشد.
و گاهی بصور مختلف دیگر ظاهر میشوند و موجب علائم و تظاهرات غیر
عادی و معمولی در شخص میگردد. کیه بیماران روحی کسانی هستند که
بواسطه قدرت و شدت امیال سرکوفته از حال طبیعی خارج میشوند. علل
این قبیل رفتارهای غیر طبیعی را میتوان با روش تحایل روحی کشف کرد
و با راهنمایی و کمک بیمار در صدد چاره و علاج آن برآمد.

مکتب تحلیل روحی کاملاً مورد قبول علمای روانشناسی قرار نگرفته است ولی بسیاری از نظریات آن را در مواردی مخصوص بکار میبرند و بطور کلی سعی دارند که بعوض تحلیل روحی روش تربیت مجدد فرد را بکار برند. زیرا نتایج روش اخیر هتمی و غیرقابل تردید است در صورتیکه در مکتب تحلیل روحی اشکالات زیاد و مطالب غیر منطقی بسیار است.

بهر حال بعقیده فروید و پیروانش بسیاری از اختلالات روحی که علل عضوی ندارند و بسیاری از ترسها و وحشتهای سرسخت و دائمی که اغلب مردم گرفتار آنها هستند نتیجه همان امیال نابرابر آورده میشود.

در نظر فروید در زندگی هر کس دو محرک اصلی وجود دارد که یکی میل بقاء است و دیگر میل یا عاطفه جنسی. محرک اول آزادانه ارضاء میشود و ارضاء آن پسندیده و مطلوبست و هیچکس با نظاهر آن مخالفی ندارد در صورتیکه محرک ثانی چنین نیست. چنانکه از همان اوان کودکی بکودک باد میدهند که از اندامهای جنسی و امور مربوط باین غریزه نباید سخن گوید و سخن گفتن از آنها نوع وقاحت و بیشرمی است. از طرف دیگر در نظر این مکتب غریزه جنسی فقط منحصر بدوره بلوغ و بعد از آن نیست بلکه در دوران کودکی نیز بطور مبهم وجود دارد و بهمین جهت پسر بمادر خود عشق میورزد و شاید نسبت بپدر حسد و نفرت داشته باشد و دختر بالعکس پسر علاقه بسیار دارد و از محبتی که مادر نسبت بپدرش دارد رنج میبرد. بهر حال چون بسیاری از حرکات و اعمال را بطنل خلاف ادب و اخلاق معرفی میکنند امیال او آزادانه تشنه نمی یابد و در اعماق ضمیر بصورت فشرده و در عین حال فعال میماند و

بصورتی دیگر ارقیبیل ناخن گزیدن - شست هکیدن - دروغ گفتن - دزدی و غیره تظاهر میکنند و همچنین در اشخاص بزرگ صورت دیگر بخود میگیرند. امیال فشرده شده نابراً ورده را میتوان عقده روحی نامید اشخاصی که دارای عقده روحی باشند همواره در مقابل موضوعی که با عقاید آنها مبنایت دارد با سرسختی و لجباج مقاومت می کنند و هر چه را و هر چیز را از نظر عقده خود تفسیر و تعبیر مینمایند و معمولاً دلائل منطقی آنها را قانع نمیکند.

بر حسب نظر آدلر (۱) شاگرد فروید دو نوع عقده اصلی وجود دارد یکی عقده فروتنی و حقارت (۲) که بواسطه آن شخص اگر چه با هوش و توانا باشد از ترس مخالفت دیگران از اقدام بکار خودداری میکند و همیشه خود را نسبت بدیگران کم و چکتر فیشمارد و از مردم و اجتماع میگریزد. شکست در نظر او مسلم و حق عدم اعتماد در او بی اندازه قوی است. عقده دیگر برتری و گردن کشی (۳) است که در هسته آن عقده حقارت وجود دارد یعنی چون شخص از طعن و لعن و استهزای سایرین بسته آمده است خود را از حالت درونی خارج میکند و روشی مخالف آن در پیش میگیرد. و بدین جهت بسیار حسود و پر ادعا است و همیشه در نظر و عقیده خود پافشاری مینماید.

آموزگار باید مواظب این دو دسته و مخصوصاً مواظب دسته اول باشد. درباره دسته اول راه صحیح اینست که با وادار کردن آنها بشرکت در کارهای اجتماعی، و همکاری با سایرین، و ایراد سخنرانی، و مناظره،

حس عدم اعتماد را از او دور کند و با اصطلاح عقده را بشکند و کودک را بجاده صحیح و طبیعی رهبری کند.

یونگ (۱) شاگرد دیگر فروید فرار از برخورد عاطفی را از دوراه تفسیر میکند روش برونی (۲) و روش درونی (۳) یا عبارت دیگر مردم را از این لحاظ دو دسته میداند اهل برون و اهل درون.

در روش برونی عاطفه استرضا نشده از راه عکس العملهای آشکار و در محیط خارجی بروز میکند. مثلاً شخص غضبناک است و چون معنی تواند شخص مورد غضب را تنبیه کند نسبت بدیگری که تسلط دارد غضبناک میشود یا بطور کلی در مواقع گوناگون حالات خشم و بد خلقی از خود نشان میدهد. فحاشی و فرار از مدرسه و شرابخواری و اعمال منافی اخلاق و عفت همه تظاهرات این حالت است.

از آنجا که ابتدائی پیدایش این حالت در کودکی است، آموزگار باید از همان مواقع توجه کامل مبذول دارد و درصدد کشف علت برخورد عاطفه باشد.

اما در روش درونی شخص بیشتر با خود در جنگ است و غالباً در باطن خود بستیز و نزاع با دیگران می بردارد و رضایت خاطرش همین است که در عالم تصور و خیال بمخالفین خود فائق آید. ایندسته اشخاص کمتر جلب توجه اطرافیان را میکنند چه فعالیت روانی آنها تقریباً تظاهر خارجی ندارد.

در حال ایندو روش دو مکانیسم رفتار هستند که البته اگر تحت

راهنمایی صحیح قرار گیرند خوشبختی شخص و مفید بودن او را بحال اجتماع تأمین میکنند. اگر اهل برون را بحال خود واگذاریم بیم آن می‌رود که بکارهایی از قبیل می‌گساز و دروغگوئی و بیرحمی و جرم و خیانت و امثال آن پردازد در صورتی که راهنمایی و تهدیب اوشاید او را سخنرانی قابل یا صنعتگری جدی از کار درآورد. همچنین اگر مواظب دسته‌ای که اهل درون هستند نباشیم، در خیالات واهی و تصورات خود فروخواهد رفت و با اصطلاح «خود خور» خواهند شد. یعنی دائماً افکار و عقاید دیگران را می‌گیرند و بدون اینکه قدرت مبارزه خارجی داشته باشند با آن افکار و عقاید و یا با آن اشخاصی که آن افکار و عقاید را اظهار کرده اند در درون خود بجنگ می‌پردازند و تمام هم آنها مصروف همین کار میشود بدون آنکه از زندگی خود نتیجه‌ای حاصل کنند.

ایندسته نیز بر اثر راهنمایی و تربیت صحیح ممکن است افرادی محقق و نویسنده و مخترع و مفید بحال جمع بار آیند و فعالیت‌های درویشان در راههای صواب و صحیح بکار افتد و آثار شگرف از خود ظاهر سازد. دیگر از طرق سازگاری با برخورد عاطفه آنست که چون شخص قابل و باهوش باهوانع و مشکلات مواجه شود و متوجه گردد که استرضای امیال او بنحوظ طبیعی غیر ممکن است طریق عالیت‌تری که مورد پسند جامعه است پیش گیرد و از آن راه حیثیت و مقام خود را بالا برد. این نوع سازگاری را تصعید (۱) یا نلطیف مقام گویند و معنی واقعی آن انداختن کشش غریزه بجاده بهتر و مطلوب‌تر است.

مثلاً اگر شخصی که اهل درونست متوجه شود که تفکرات و تصورات
براکنده او بیفایده است و او را هرگز بجائی نغیرساند در صورتی که اگر
تفکرات خود را در راه شعر و موسیقی و غیره بکار اندازد ممکن است
مقامی شایخ احراز کند و مورد احترام همگان قرار گیرد و در صدد عملی
کردن این فکر بر آید در خود ایجاد تصعید کرده است. همچنین دختری
که زیبا نیست و نمی تواند از این لحاظ عرض اندام کند بفکر می افتد که
آوازه خوان مشهور، یا خردمند قابل شود و از این راه قدر و منزلتی
حاصل کند (۱) .

از آنچه گفته شد معلوم میشود که مهمترین وظیفه والدین و مربیان
در این مورد آنست که با کودکان همدردی کنند و بسؤالات آنها پاسخ
گویند و حس کنجکاویشان را با دلائلی که با رشد عقلی آنها سازگار
باشد استرشاء نمایند. همچنین کودکان را وادار کنند که در اجتماعات
شرکت جویند تا انرژی آنها بنحو مفید و مطلوب در راه تقویت جسم و
روح مصروف شود. هرگز کودک را مورد ملامت و استهزاء قرار ندهند و
با صمیمیت برفع معایب و نقائص او بکوشند.

بخش دوم

یادگیری

فصل پنجم

یادگیری

در بخش گذشته منتهی از ساختمان و صفات ذاتی و استعداد های فطری بشر و قوانین زیستی و فیزیولوژی انسان بحث رفت و بطور ضمنی گفته شد که موجود یادگیرنده باید صاحب ساختمان بدنی مخصوصی باشد تا به سیاق آن ساختمان مخصوص در مقابل عوامل و محرکات ، تحریک شده و پاسخ دهد . و چنانکه گفتیم برای انجام این کار موجود باید دارای عضو های پذیرنده و دستگاه رابط و مکانیسم پاسخ دهنده باشد هر وقت که این ساختمان در مواجهه علمی انجام دهد اثر آن عمل تغییری حاصل میشود و همین قبیل تغییرات ، عناصر اصلی و اولی یادگیری را تشکیل میدهند . این تغییرات بطرق مختلف از قبیل رشد طبیعی و تعایم عمدی یا غیر عمدی صورت میگیرد و ممکن است مطلوب یا غیر مطلوب باشد .

پیش از این برخی از این تغییرات مربوط بدوران قبل از تولد است ، و شروع را برای بعضی عکس العمل های فطری مثل انعکاسات آماده و بسیاری دیگر بر اثر تحریک عضو های حسی بوجود می آید باین نحو که محرک های خارجی عضو های حسی را متأثر می کنند و عکس العملی را موجب میشوند و آن عکس العملها نظم و ترتیب خاصی را در نورون های سیستم اعصاب ایجاد می کنند . پس بر این هر نوع یاد گیری عبارت از

بکنوع تغییری است در سلسله اعصاب یا بعبارت دیگر یادگیری نتیجه برقراری روابط و اتصالات جدید در سلسله اعصاب میباشد.

عکس العملهای غیر اکتسابی (نا آموخته) مانند برهم زدن چشم و تنک و فراخ شدن مردمک تا آخر عمر ثابت و یکسان باقی میمانند و تغییری در آنها حاصل نمیشود در صورتیکه عکس العملهای یاد گرفته تغییراتی هستند که بر اثر اخذ تجارب بوجود آمده و برای تغییر پذیرفتن مستعد میباشند. بطور کلی تمام اعمالی که غیر از حرکات انعکاسی هستند و بواسطه عامل یادگیری بوجود آمده اند مستلزم بستگی و سازمان جدیدی در سلسله اعصاب اند و از اینرو میتوان گفت زندگانی عبارتست از اخذ تجارب، خواه این تجارب جزئی باشند و خواه کلی، خواه مطلوب و غیر مطلوب.

باید دانست که یادگیری چه ساده و چه پیچیده و خود در مورد انسان یا حیوان از لحاظ اصول و ماهیت یکی است و بهمین جهت تمام انواع مختلف یادگیری بیک طریق تبیین و توجیه میشود. البته در حیوانات عالی و در انسان بهر نسبت که یادگیری مدغم تر و پیچیده تر باشد اتصالات و بستگی های عصبی نیز بیشتر و پیچیده تر خواهد بود.

اتصال یا مربوط بقسمتهای مختلف یک تجربه است که در یک زمان و در عرض هم واقع شده اند، یا مربوط بدو تجربه است که یکی پس از دیگری اتفاق افتاده. گاهی هم رابطه فوری و آنی میان دو تجربه نیست و در عین حال بستگی صورت میگیرد زیرا دو تجربه از لحاظ ماهیت یکسان هستند.

در طول مدت حیات موجود دائماً مشغول ایجاد طرحهای عصبی

است و بهمین جهت پیوسته در حال یادگیری میباشد. بطور کلی چنانکه قبلاً نیز گفته شد - هر یادگیری مستلزم انگیزه یا محرك و یا موقعیتی است و همین انگیزه ها و موقعیتهاست که فعالیت عصبی را ایجاب میکنند و یادگیری هنگامی صورت میگیرد که این فعالیت عصبی پاسخ باعکس العمل موفقیت آمیزی را موجب شود. بنابراین تنها چیزی که دلالت بر یادگیری میکند و آنرا بر ما ثابت مینماید پاسخ موفقیت آمیز موجود در مقابل عامل یا محرك خارجی است. مثلاً نوآموزی که يك ستون عدد را با علامت جمع می بیند اگر بکارهای صحیح و اعمال صواب پردازد و جواب صحیح بدست آورد، عمل جمع را یاد گرفته است.

یادگیری عملی مثبت است و جنبه پذیرائی ندارد زیرا مستلزم عمل معین و مشخصی از طرف یادگیرنده میباشد.

اقسام یادگیری

آزمایش و خطا (۱) - یکی از مهمترین شرایط یادگیری وجود موجب یا مسبب است (۲) تمایل هر موجود در آنست که حالت حاضر موزون خود را همواره حفظ کند و تا وقتی چنین است تغییری در موجود رخ نمیدهد. حال اگر عاملی که ظاهراً خوش آیند نیست در محیط موجود وجود پیدا کند و بخواهد حالت تعادل موجود را بر هم بزند، موجود میکوشد که در برابر آن عامل مقاومت کند تا وضع حاضر خود را از دست ندهد و این عمل حفظ تعادل و مقاومت در برابر عامل متخل، با جمع آوری و

تمرکز تمام قابلیت ها و منابع و استعدادهای درونی صورت میگیرد. برای رفع آن عامل مغل، موجود بسیار باین در و آن در میزند و طرق مختلف در پیش میگیرد تا بالاخره بمقصود خود یعنی بر طرف ساختن آن عامل توفیق حاصل کند. موجود برای سازگاری خود ممکن است تنها بعکس العمل اجتنابی اکتفا کند یا بالمآل در خود سازمان نویسی بدهد تا سازگاری با محیط را از آن راه بدست آورد.

در انانی همین اعمال یعنی سازگاری میان پاسخها و انگیزه (عامل مغل) ارتباطات عصبی برقرار میشود و موجود پیوسته بهال فعالیت (۱) است. در این فعالیتهای عکس العملهای بسیاری از حیوان سر میزند و بعضی از آنها که نتیجه بخش نیستند یا حیوان را از مقصود دور میکنند بتدریج از بین میروند و آندسته حرکات و تکاپوهایی که رضایت خاطر را ایجاد میکنند و متضمن موفقیت هستند انتخاب و تکرار میشوند.

اگر موجودی را تحت شرایط معین مورد آزمایش قرار دهیم؛ یعنی او را با عاملی مغل مواجه سازیم و این آزمایش را چند مرتبه تکرار کنیم و ببینیم موجود از چهارب سابق خود در انتخاب عکس العمل موفقیت آمیز و دور انداختن عکس العملهای بیفایده هیچ استفاده ای نکرده و همان پاسخهای غیر لازم را مجدداً تکرار میکند گوئیم آن موجود تنها قدرت سازگاری دارد ولی یادگیرنده نیست.

اما اگر در ظرف آبی که يك حیوان چند سلولی شناور است جمجمی که مغل حرکات حیوانست در برابر او قرار دهیم حیوان برای رهایی خود بتکاپو و حرکات مقشمت می پردازد و باینطرف و آنطرف می رود تا

از عامل مخمل رهامی یابد و آنقدر میکوشد تا مفری برای خود بدست آورد. البته از تمام این عکس‌العملهای مختلف یکی صحیح و بقیه خطاست، یعنی تنها یکی از آنها موجود را بمقصود میرساند. اگر موجود در دفعات بعد بتدریج از حرکات غلط و بیفایده بکاهد و زود تر خود را بمقصود برساند گوئیم حیوان آموخته است.

با اینکه اساساً اعمال یادگیری در حیوانات عالی و در انسان به مراتب از مثال فوق پیچیده تر است ولی طرز عمل و اساس کار و قوانین آن تقریباً یکی است. محرك یا عامل اگر خیلی ساده باشد آنرا انگیزه (۱) نامند و در صورتیکه پیچیده و شامل محركها و عوامل بسیار بود موقعیت (۲) نام دارد.

اتصالات عصبی بسیار متعدد و مختلف است بهمین جهت عکس‌العملها نیز متنوع و گوناگون میباشند و در آنها غدد و نواحی مختلف منخ و عضلات و غیره شرکت دارند و بدیهی است که این نوع اعمال از عهد موجودات است که ساختمان عصبی کامل ندارند ساخته نیست.

از آنچه گفتیم، معلوم شد که شرائط یادگیری بقرار ذیل است:

- ۱- داشتن قدرت و استعداد ذاتی برای برقراری اتصالات عصبی.
- ۲- وجود موجب یا مسبب - خواه مورد توجه ذهن باشد خواه نباشد - برای اجتناب از موقعیت ناگوار و بمنظور برقراری شرائط وضعیت رضایت بخش.

۳- يك رشته آزمایش و عمل برای برقراری سازگاری که یکی

از آنها موجب موفقیت موجود و در نتیجه باعث رضایت خاطر او باشد .

۴ - متروك كردن و از بين بردن پاسخهای نامطلوب و بدرفت موفقیت .

۵ - انتخاب و بكار بردن عكس العملها يا پاسخهای كه موجب موفقیت موجود است .

۶ - ابقاء و نگاهداری طرحهایی كه از اتصالات عصبی برای پاسخهای صحیح ایجاد شده و بكار بردن آن طرحها در وضعيتها یا موقعیتهای بعدی كه با موقعیت اولی يكسان یا شبیه باشد .

روش آزمایش و خطا یکی از اقسام یادگیری بشمار میرود و البته در برخی از یادگیریه‌ها این روش بیش از روشهای دیگر اعمال میشود ، و اختلاف افراد در بكار بردن این روش و سرعت یا كمندی یادگیری معصم و قطعی است .

در بسیاری از تكالیف و موقعیته‌ها كه یادگیری دخالت دارد ممكن است به‌چوچه عمل آزمایش و خطا مشهود نباشد یعنی یادگیری عكس العملهای فكری و تصویری را نشان میدهد . پاسخهای بدنی كمند در این موارد آزمایش و خطا انجام میگیرد . مثلاً در عالم تصویر پاسخهای موفقیت آمیز را انتخاب و پاسخهای غلط را ترك می‌کنند .

عمل آزمایش و خطا اگر بدون ته‌ق و تفكر بصورت گیربند یادگیری را كور كورانه نامند و بسیاری از یادگیریه‌ها حیوانات از این نوع است . به‌چوچه نمیتوان گفت چه مقدار از یادگیری حیوانات عالی از نوع یادگیری كور كورانه است و چه مقدار از آن از روی بصیرت و ته‌ق ولی همین قابل

میتوان گفت که تعمق و تفکر در یادگیری حیوانات پستاندار سهیم زیادی ندارد .

برای آزمایش یادگیری موشهای مارپیچ (لایرنٹ) که يك در ورود و يك در خروج و کوجه های بن بست دارد ساخته اند و آنها را هم برای آزمایش یادگیری انسان و هم برای حیوان بکار میبرند . مثلاً اگر موش گرسنه ای را در این مارپیچ قرار دهند و نزدیک در خروج برای او غذائی بگذارند ، موش برای رهایی خود و رسیدن به غذا حرکات و جنبش هایی انجام میدهد و خطاهائی مرتکب میشود یعنی بکوجه های بن بست میرود و دوباره بیرون می آید تا بالاخره راه را میابد و غذا را بر میدارد و از لایرنٹ خارج میشود . اگر دفعات دیگر روی همین موش آزمایش را تکرار کنند می بینند بتدریج از حرکات غلط و بی فایده کاسته میشود و حتی در دفعات آخر حرکات بیجا اصلاً وجود ندارد . ممکن است موقعی که موش خطا میکند با تحريك الکتریکی تنبیهش کنیم تا از این حالت ناخوش آیند تجربه اخذ کند و در دفعات بعد از تکرار آن خودداری نماید یعنی روابط و اتصالات صحیح در مغز او برقرار شود . در تمام طول آزمایش موش فعال است و راهنمای صحیح او در این مورد حواس یعنی عضوهای عضلانی و بویایی او میباشد .

حال اگر انسانی را در این نوع مارپیچها قرار دهیم نخستین کوشش های او برای یافتن مخرج با کوششهای آن موش تفاوتی ندارد و تقریباً نظیر همان خطاها را مرتکب میشود ولی يك خصوصیت در احوال انسان مشهود است که بکلی با فعالیت موش یا هر حیوان دیگری تفاوت دارد و آن اینست که انسان تأمل میکند و خط سیر را ملاحظه مینماید

و برای جاده‌های صحیح و خطا نشانه‌هایی تشخیص می‌دهد و نتایج مشاهدات خود را باهم مقایسه میکند و در مغز خود از جاده‌های صحیح و غلط یاد داشت بر میدارد و در دقایق بعد همانها را باخاطر می‌آورد و مورد استفاده قرار می‌دهد، یعنی تصور خود را روی جاده‌ها منعکس می‌سازد و فکر میکند کدام راه بهتر است و او را به هدف میرساند. بهر حال مانند حیوان در هر لحظه فعال است و از روش آزمایش و خطا استفاده میبرد با این فرق که آزمایش و خطای او ماشینی و کور کورانه نیست بلکه با تأمل و بصیرت و سنجش همراه است.

روش آزمایش و خطا را انسان در یادگیریهای دیگر هم که از نوع حافظه و تعقل است بکار میبرد. مثلاً هنگامی که قطعه شعری را باید حفظ کنیم در اولین وهله موضوع را در مغز جا میدهم و برخی تداعی‌ها بین اجزاء آن برقرار میکنیم و در هر دفعه که باز آنرا تکرار میکنیم از بعضی انصالات یا تداعی‌های نامطلوب اجتناب می‌ورزیم و تداعی‌های جدیدی برقرار میکنیم و برای استحکام یافتن تداعی‌های صحیح موضوع را با تمام یا قسمتهایی از آنرا تکرار مینمائیم اگر در بعضی از قسمتها تداعی برقرار نشده باشد آنها را بیشتر مورد توجه قرار میدهم و در ارتباط آنها با قسمت بالا و پایین دقت بیشتری مبذول میداریم.

روش آزمایش و خطا را بصورت خالص و بآن کیفیت ساده‌ای که در حیوانات مشاهده میشود انسان شاید فقط در سالهای اول حیات بکار برد والا همینکه تجاربی اخذ کرد و مراحل را در رشد عقلانی پیمود پای سنجش و بصیرت در کار می‌آید و یادگیری از صورت ساده آزمایش و خطا خارج میشود. بنابراین از اقسام دیگر یادگیری، یادگیری از روی

بصیرت است .

یاد گیری از روی بصیرت - چنانکه گفتیم یاد گیری مستلزم عمل است و عمل اگر باروش آزمایش و خطا صورت گیرد با اینکسه سرانجام بنتیجه میرسد اما وقت زیاد میگیرد .

بیشتر تحقیقات علمی نخست طبق روش آزمایش و خطا شروع میشود ولی بزودی یاد گیرنده یا تحقیق کننده در عمل خود تجدید نظر میکند و مشاهدات خود را دقیقتر مینماید و بصیرت را بکار میبرد ، در این مرحله بدو امر احتیاج دارد یکی بمشاهده که در حقیقت یک نوع فعالیتی است حسی و دیگر بصیرت یعنی فهم از روی هوش برای تفسیر و همین بصیرت یا تفسیر است که برای ذهن معانی و مفاهیم ایجاد میکند و توسط آن روابط امور ادراک میشود . مثلاً برای بر طرف ساختن نقایص اعمال بدنی بمنظور تحصیل مهارت در کارهای دقیق بصیرت در علتها و معلولها از روابط اجابت است همچنین مشاهده خاصه مشاهده ای که مستقیماً متوجه هدف باشد - از کوشش شخص و فاصله زمانی بین عمل و عکس العمل میگذرد ، برتری شخص بزرگ و آموخته نسبت بکودک و نا آموخته در حل مسائل بواسطه همان قدرت اوست بمشاهده و بصیرت .

در موقعی که از کودک خردسال حرکات اتفاقی ناشی میشود در ضمن میآموزد که مشاهده کند و بنا بر این اعمال خود را تکرار کند . از اینرو میتوان گفت که روش آزمایشی و خطا هم مقدم بر مشاهده است و هم مؤخر از آن . هر قدر که تجربه زیاده تر شود بصیرت نیز بیشتر میشود و مشاهدات بعدی از روی بصیرت انجام میگیرد .

روش آزمایش و خطای کور کورانیه بی حاصل است ولی در صورتیکه

توانم با مشاهده باشد نتیجه بخش خواهد بود و در صورتیکه بصیرت و فهمیدن نیز در آن دخالت کند تأثیرش به مراتب بیشتری گردد.

سازمان پذیرفتن اتصالات عصبی در یادگیری - بطوری که دیدیم یادگیری خاصه در مراحل عالی شامل يك سلسله اعمال پیچیده است و شروع آن از عضوهای حسی و اعصابی است که قابلیت تحریک یافتن و اصلاح شدن را برائش تجربه دارد.

از لحاظ فیزیولوژی شرایط یادگیری او لایکدسته از عضوهای حسی دریافت دارنده است که قابل تأثر در برابر محرکات خارجی باشد. ثانیاً وجود اعصابی که آن تحریکات را به مراکز مخصوص انتقال دهد.

یکی از تئوریهای فیزیولوژی که میتوان آنرا اساس آموزش و پرورش دانست تئوری قابلیت تغییر سیناپسهای بین نورونهاست و معمولاً آنرا تئوری مقاومت سیناپسی میگویند. بر حسب این تئوری تحریکات عصبی در موقع عبور در نقطه اتصال بین دو یا چند نورون مقاومت بر می خورند و هر چه جریان عصبی از همان سیناپسها بیشتر بگذرد مقاومت کمتر و با اصطلاح جاده هموارتر میشود. بدین ترتیب جاده هایی بین نورونها ایجاد میگردد و پس از کوبیده شدن و هموار شدن آن جاده دیگر عبور تحریکات عصبی بهمانی بر نمی خورد تحریکاتی که عین تحریکات اولی یا مشابه آنها باشد بدون زحمت از این جاده ها میگذرد به عبارت دیگر جریان عصبی همینکه بر سر دوراهی رسید احتمال اینکه از هر يك از آنها بگذرد هست اما رفتنی یکی را برگزید و از آن گذشت مقاومت اینرا در مقابل این تحریک کمتر میشود و در دفعه دوم آسانتر از آن میگذرد و بالاخره کار بجائی میرسد که در کمال سهولت و سرعت تحریک از همین

جاده عبور میکند و عین همان عکس‌العملهائی را که سابق موجب میشد موجب میشود یعنی جادهٔ عصبی دارای اتصالاتی محکم با چند عصب رابط و عصب محرک میگردد. و در همین جاست که گوئیم موجود یادگرفته است یعنی در مقابل محرک عین پاسخی مشخص از خود ظاهر میسازد. این امر یعنی تشکیل ارتباطات مخصوص عصبی (پیدایش جاده‌های هموار عصبی) که اولاً در نتیجهٔ قدرت ذاتی سلسلهٔ اعصاب و ثانیاً بر اثر تمرین و تکرار بوجود میآید. در صورت دوم (استعمال و تمرین) جریان عصبی از راه مغز بیشتر توسط سیناپسها کنترل و باز بینی میشود و درجهٔ مقاومت سیناپس بستگی با تکرار و حالت رضایت بخش جریان عصبی دارد. بهر حال تکرار مقاومت سیناپس را در مقابل جریان عصبی ضعیف میکند و بالتیجه اتصال میان موقعیت و پاسخ قوی رختی میشود.

از آزمایشهای بسیار معلوم شده که قسمتهای مختلف مغز در آن واحد با هم کار میکنند اگر چه آن نواحی از هم بسیار دور باشند. بنابر این باید گفت در عمل مغز وحدت وجود دارد و قسمتهای مختلف همه با همکاری و یاری یکدیگر بکار می‌پردازند نه اینکه هر کدام بتهنایی و مستقل از نواحی دیگر بکار خود ادامه دهد. پس هیچ دلیلی بر موضعی بودن مغز نسبت باعمال ادراک و تصور و حافظه و عواطف و سایر اعمال پیچیدهٔ تقسائی در دست نیست. تمام دستگاه بی در کلیهٔ اعمال نفسانی دخالت دارد و بسیاری از قسمتهای آن فقط دارای عکس‌العمل‌های ساده است.

خلاصهٔ سخن اینکه یادگیری از لحاظ فیزیولوژی شامل بکار افتادن عضوهای حسی و عمل اعصاب حساسه و اعصاب رابط و اعصاب محرکه است و تمام این دستگاه برای ارتباط انگیزه و پاسخ، و با موقعیت و پاسخ

یا عبارت دیگر برای بستگی میان محرك و عكس العمل ضرورت دارد. و همین ارتباط است که بقوس عصبی موسوم می‌باشد. قوس عصبی یا مدار عصبی لازمه تشکیل طرح عصبی (۱) است و حیات نفسانی در واقع عبارت از عمل یا فعالیت دستگاه عصبی می‌باشد. چون حیات نفسانی صحیح مربوط به تشکیل بستگیها یا طرحهای عصبی مطلوب است، دستگاه اعصاب باید بصورت يك مكانیسم سازمان پذیرفته‌ای که دارای وحدت عمل باشد در آید تا حیات نفسانی و اعمال ذهنی موزون و سازمان پذیرفته باشد.

ما حاصل آنچه را که در باره تئوری مقاومت سیناپسی گفتیم میتوان در چند سطر ذیل خلاصه کرد :

سلسله اعصاب بشر را ساختمانی بسیار پیچیده و مدغم است. از هر عضو حسی جاده‌ای کاملاً ساخته شده است و آن جاده اعصاب حساسه است که تا پوشش مغزی امتداد دارد. همینکه تحريك عصبی پوشش مغزی میرسد، با اعصاب رابط منتقل میشود و توسط اعصاب رابط با اعصاب محرك میرسد و اعصاب محرك، تحريك را به عضلات و غدد میرسانند و حرکت یا ترشح آنها را موجب میشوند. تحریکی که یکبار از عصب حساس گذشت دفعه بعد بهتر راه خود را پیدا میکند. اگر تحريك به عضو منظور یا بمقصد نرسید جریان عصبی بجاده دیگر عصبی می‌افتد و همین احتمالات بسیار یعنی افتادن از جاده‌ای بجاده دیگر است که پیچیدگی سازمان اتصالی دستگاه پی‌را باعث میشود. بوسیله همین پیچیدگی دستگاه اتصالی و قیابیت انتقال دادن نورونهاست که از تحريك فلان ناحیه حسی نواحی مجاور مشابه آن نیز تحريك میشود و خلاصه قسمت وسیعی از پوشش مغزی

برای حل يك معمای مخصوص بکار می افتند .

برای تولید احساس تنها تحريك عضو حسی کافی نیست بلکه فعالیت مغزی نیز لازم است . ادراك حسی که در واقع تفسیر احساسات همراه و آمیخته است علاوه بر فعالیت مسیرهای نورونی اتصالات و طرحهای عصبی قبلی را نیز بعمل در می آورد .

تصور و حافظه و استدلال و اعمال نفسانی همه بدن نهوشامل طرحهای تشکیل شده قبلی یعنی سازمان عصبی تغییر یافته و اصلاح شده است . عکس العمهایی که در هر موقعیتی بوجود میآید زمینه یادگیری را برای بعد فراهم می کنند . پس بطور خلاصه رفتار شخص در هر لحظه بخصوص نتیجه ماهیت محیط و یادگیری قبلی اوست .

تشکیل عادات - دستگاه عصبی انسان بسیار و بعد اعلی مستعد قبول تغییرات و آماده برای گرفتن اشکال گوناگون است و بواسطه همین تمایل ذاتی در سازگاری است که میتوان عکس العمهای او را با احتیاجاتش موزون کرد . این خاصیت شکل پذیری که آنرا اثر پذیری و تغییر پذیری نیز گویند و باقی ماندن آن اثر از جمله شرائط تشکیل طرحهای عصبی است . وجود میلارد ها نوروں در دستگاه اعصاب امکان پیدایش قوسهای انعکاسی مختلف را میسر میسازد و این قوسهای انعکاسی سازمان تحریکات حسی و حرکتی را تغییر میدهد و وقتی این تغییرات بر اثر تمرین و رضایت خاطر تکرار شود طرح عصبی جدیدی بوجود میآید . بنابراین عادت معمولاً يك طریق باطرق مرکب ثابت عکس العمل در برابر موقعیت هاست . و از اینرو عادت عبارتست از دریافت (ادراك) و تصور و بخاطر آوردن و حس کردن و فکر کردن و عمل کردن بهمان قسمی که در گذشته انجام

گرفته است. و در حقیقت شامل یک رشته بستگیها و اتصالانی است که موجب صرفه جوئی فکر میشود یعنی هر دفعه که عکس العملی تکرار میشود از نیروی فکری آن نسبت بگذشته کاسته شده فاصله میان انگیزه و پاسخ مستقیمتر و کوتاه تر میشود. موانع و اشکالاتی که معمولاً دخالت میکنند و از بروز عکس العمل جلوگیری میکنند بتدریج مرتفع میشوند و کم کم پاسخهای میانجی و پاسخهای زائد از بین میروند. مثلاً موقعی که کودک خردسال نوشتن یاد میگیرد نخست مداد را محکم میچسبد و نوک آنرا بستختی روی کاغذ فشار می دهد و حرکات زیاد و غیر لازم از خود ظاهر میسازد و بدست و بازو و صورت و باهای خود فشار می آورد. اما بر اثر تمرین، این حرکات متشنج و بیفایده کم کم از بین میرود و تنها حرکات مناسب و لازم باقی میماند و گرفتن قلم در دست و نوشتن به سبب روانی میسر میشود.

بعضی عادات نسبتاً ساده است و پاره ای دیگر بسیار پیچیده و مشکل. راه رفتن، نوع سخن گفتن - رفتار اجتماعی - روش تفکر منطقی - از نوع عادات پیچیده بشمار می آیند.

پیشرفت در کارها و در تمام اعمالی که انسان انجام میدهد بدون عادت غیر ممکن است. اگر هیچگونه تدارکی برای کوتاه کردن مدار و مسیر سلسله اعمال جریان عصبی نباشد و شخص تمام جزئیات و حرکات زائده را در هر دفعه تکرار کند هیچگاه مهارت و عادت صورت نخواهد گرفت. یعنی مثلاً يك نقاش وقتی قادر است بهترین شاهکار خود را بمنصفه ظهور رساند که توجهی بجزئیات حرکات خود و طرز گرفتن قلم - و و بکار بردن رنگ که عادی او شده است نداشته باشد *

اساس بدنی عادت - بسیاری از اعمال و حرکات انسان نتیجه ساختمان مخصوص و ذاتی دستگاه اعصاب اوست . این دسته از طرحهای عصبی بطوری که بارها اشاره کردیم کسبی نیست و جزء تجهیزات ذاتی بشر میباشد و بواسطه همین طرحهاست که شخص میتواند اولاً بسیاری از اعمال را بدون اخذ تجارب انجام دهد و بسیاری از تحریکات خارجی را دریافت دارد .

در قسمت غرائز گفته شد که اعمال غریزی نتیجه هوش نیستند و با تحریکات درونی و سازمان ارثی بستگی دارند . حال گوییم بعضی از عادات با غرائز بستگی نزدیک دارند مانند رفتار ما در بروز خطر . بشر زندگی را با یکدسته از انعکاسات شروع میکند و بسیاری از اعمال انعکاسی سازمان مجدد و تازه پیدا میکنند و طرحهای عادی میشوند .

عادت ممکن است مانند غریزه و بهمان درجه ثابت و لا تغییر شود ولی در هر صورت نتیجه و حاصل تجارب قبلی است نه ذاتی و ارثی . سازمان عصبی در تشکیل عادات آنقدرها با سازمان عصبی حرکات غریزی متفاوت نیست ولی احتیاج به بستگیهای در مراکز را بط پوشش مغزی دارند که برای عکس العملهای ذاتی مورد لزوم نیست .

اگر اعصاب حساسیت و قابلیت انتقال و تحریک نداشته باشند هرگز عاداتی بوجود نمی آید یعنی اگر بین عضوهای پذیرنده و مراکز عصبی ارتباطی نبود و هرگز تأثیر و ادراکی دست نمیداد و بطریق اولی عکس العملی ظاهر نمیشد . اساس بدنی عادت همان اتصالات نورونها یا اتصالات سیناپسی است که در یادگیری نیز شرح آن مختصراً ذکر شد . این اتصالات که پایه یادگیری و عادت است بر حسب تحریکات عصبی بوجود می آید و پس از

تکرار کم و بیش دائمی میشود. در اینکه عادت مربوط با اتصالات یا عبارت دیگر مربوط بجاده های عصبی است تردیدی نیست اما اینکه آیا این اتصال بر اثر انبساط و انقباض اندر ریت های نورونها یا بر اثر کم شدن مقاومت سیناپسی است کاملاً معلوم نشده است. مطلب دیگری که هنوز روشن نیست اینست که آیا تأثیرات و تحریکات عصبی هیچگاه از بین میروند یا نه؟ خاطره هایی که سالها در وجدان مغفول مانده و بخاطر نیامده اند و اکنون بقسمت روشن ذهن (وجدان صریح) می آیند دلیل بر اینست که بموجب قانون بقاء انرژی تغییر حاصله در سلسله اعصاب پایدار مانده و تنها محرك مخصوصی لازم است که آنرا بخاطر بیاورد. اما از طرف دیگر بسیار اتفاق می افتد که بعضی تحریکات عصبی بکلی از بین می رود و فراموش میشود و ما را در صحت نظار اول تردید می اندازد و همچنین بواسطه طول زمان و عدم تکرار از مهارت بعضی عادات کاسته میشود.

شرائط تشکیل عادت - عادت وقتی تشکیل شده است که بر اثر محرک، عکس العمل یا عکس العملهایی کسبی بوجود آید. البته لازم نیست که این عکس العملها تماماً جنبه خارجی داشته باشد زیرا برخی عکس العملها صرفاً در نورونهای سلسله اعصاب صورت میگیرد. عادت با شرایطی چند تشکیل می یابد که عبارتست از:

۱- تمرین یا تکرار - نخستین شرط تشکیل عادت تمرین یعنی تهیه فرصت و مجال کافی برای تکراری باشد و این موضوع در روانشناسی بقانون تمرین یا تکرار موسوم است. لزوم تمرین از آن لحاظ است که هر قدر یک تحریک عصبی از قوس انعکاسی بیشتر بگذرد، پیمان اندام از

مقاومت کمتر میشود و عکس العمل آسانتر ظاهر میگردد .

دفعات تکرار و تمرین . با عوامل مختلف از قبیل آسانی و مشکلی موضوع - تجارب قبلی - نوع معرفی موضوع در ذهن - علاقه و طرز توجه یادگیرنده بستگی دارد . و البته در دفعات متوالی عمل باید بیک نحو معین تکرار نشود نه اینکه در یک موقع اینطور و در موقع دیگر طور دیگر . بهر حال تکرار است که یادگیری و عادت را میسر میسازد و برای جلوگیری از فراموشی و حفظ مهارت ناچار باید بتمرین پرداخت . بنابراین خطای محض است که موضوعی را یاد بگیریم و کار را تمام شده بدانیم و دیگر یادای از موضوع نکنیم چه اگر چندی بدینسان بگذرد ممکن است مطلب بکلی در بونه فراموشی افتد و در طاق نسیان گذاشته شود چنانکه اگر با دوستی بکلی قطع مرادده کنیم و هرگز بسراغش نرویم رشته الفت قطع شده آشنائی بیپیکانگی مبدل میگردد .

محصلین دانشگاه برائرم عدم مراجعه و تکرار قسمت عمده معلومات دبیرستانی خود را فراموش میکنند و نتایج شش سال تحصیل خود را برایگان اذ دست میدهند با توجه به همین مطالب معلم مجرب و کار آزموده مرتب بشاگردان دوره میدهد و مضمون الدرس حرف و اثبات تکرار الف را همواره بکار می بندد .

بامسای بودن سایر عوامل هر اندازه که تکرار زیادتر باشد یادگیری دائمی تر و ثابت تر خواهد بود و تبحر و مهارت در فن مربوط زودتر و کاملتر بوجود خواهد آمد .

۲- شوق و علاقه - اشتیاق و علاقه نسبت بکاری موجب میشود که بآن بیشتر توجه کنیم و آنرا زودتر فراگیریم یعنی آن دسته از امور که

باعث رضایت خاطر شخص هستند و برای او گیرندگی دارند زودتر و بهتر فرا گرفته میشوند کسی که خود اتومبیل دارد و میخواهد رانندگی بیاموزد بیش از کسی که از روی تفنن و هوی یاد میگیرد وقت بکار میبرد و بیشتر ممارست میکند در نتیجه بهتر فرا میگیرد. پس این شرط یعنی شوق و علاقه در واقع مکمل شرط اول است یعنی تمرین در صورتی موجب تکامل عمل است که با خوش آبندی و میل همراه باشد و از روی اکراه و تنفر نباشد *

۳- تشویق - قبول و تصویب موضوع از طرف دیگران نیز در تشکیل عادت عامل مهمی است چه انسان ذاتاً مایل است که اعمالش مورد قبول و تصویب و پسند اطرافیان قرار گیرد و البته از این تمایل در تشکیل عادات باید استفاده کرد. بنابراین مربی باید کمال و هنر نوآموز استایش کند و وسائل مختلف برای تشویق و ترغیب او بکار برد و از دلسردی و بیمیلی او جلوگیری کند. همواره توجه داشته باشد که اثر تشویق در پیشرفت کار بمراتب بیشتر از تأثیر تهدید است :

نوآموز را مدح و تحسین وزه ز توبیخ و تهدید استناد به

۴- مفهوم بودن موضوع - موضوعی را که یاد گیرنده میخواهد

فراگیرد باید کاملاً درک کند و بفهمد. ممکن است موضوعی را نفهمیده

و طوطی وار با تکرار و زحمت بخاطر بسیار اما چندی نمیگذرد که آنرا

بکلی فراموش میکند. امر یاد گرفته هر اندازه که با معانی و مفاهیم دیگر

ذهن که قبلاً یاد گرفته شده ارتباط حاصل کند بهتر در ذهن میماند و

دیرتر فراموش میشود. بهمین نظر موضوعات درس باید در نهایت روشنی

و وضوح تدریسی و با مثالهای متعدد تشریح و توضیح شود تا هیچ ابهام و

تعقیدی در کار نباشد برای این منظور باید مطلب را عبارت مختلف بیان کرد و بصورت های گوناگون مجسم ساخت و بمعلومات سابق محصل ارتباط داد.

۵- وقت - تکرار در صورتی مثمر و نتیجه است که در مدت آن توجه شود و همچنین موضوع در صورتی مفهوم میشود که مدت وقتی که برای آن بکار میرود موجب خستگی نگردد. اگر چه هنوز مقدار وقتی که در تمرین هر درس باید بکار رود تحقیقاً معلوم نشده ولی همینقدر معلوم شده که مدت تمرین برای کودکان باید کوتاه باشد و از ۱۵ دقیقه تجاوز نکند چه اگر تمرین از ۱۵ دقیقه بگذرد معمولاً خستگی عارض میشود و با تمرکز دقت معارضه میکند. اگر تمرینها را بجای اینکه پی در پی انجام دهیم باوقات مختلف تقسیم کنیم نتیجه بسیار بهتری خواهیم گرفت. مثلاً اگر بجای اینکه موضوعی را در مدت ۲۰ دقیقه پشت سر هم تکرار کنیم آنرا بچهار دفعه غیر متوالی (هر دفعه ۵ دقیقه) بیندازیم حصول یادگیری بمراتب بهتر و زودتر خواهد بود علاوه بر اینکه دوام و پایداری آن نیز زیاده است.

۶- مربی باید شرائط مذکور در فوق را رعایت نماید و سعی کند که تمایل محصل بمواضيع درسی جلب شود و با معلمین خود همکاری کند. گذشته از درس و تحصیل باید عاداتی مطلوب در محصل ایجاد کرد و ایجاد این عادات تنها با تذکر و راهنمایی میسر نیست بلکه لازم است بتدریج او را با عمل و تمرین باعمال مطلوب معتاد نمود. حس ادب و احترام - کمک بدیگران - امانت و پاکبازی - کار و کوشش - نظم و ترتیب امور - همه از عادات بجا و صحیح محسوب است و بطور کلی ارزش وجودی هر کس بسته باعمال صحیح و صواب اوست که از روی عادت بوجود آمده است.

عوامل شرطی در عادت - عادت همیشه بیک نحو مشخص و کیفیت معینی بوجود میآید و در واقع عکس العملهای کسی است که در مقابل محرکهای مخصوص ظاهر میگردد.

وقتی عاداتی ایجاد شد، هیچ دلیلی در دست نیست که خود بخود این عادات بتجاریبی دیگر انتقال پیدا کند. مثلاً اگر شاگرد صرفاً از روی حافظه و عادت یاد بگیرد که: «سه چهار تادوازده تا» هیچ دلیلی نیست که بداند «چهار سه تا هم دوازده تا» است؛ یعنی عادت بهمان نحوی که با تمرین و تکرار بوجود میآید همواره بهمان نحو تکرار میشود. اگر شاگرد کلمه ای را در یک جمله آموخت و همان کلمه را در عبارت دیگر تشخیص نداد نباید او را بکودنی و بلاهت متنبس کنیم.

همچنین اگر بدانیم که عملی را چگونه باید انجام داد معلوم نیست بتوانیم خود آن عمل را بطور کامل و صحیح انجام دهیم چه آموختن و حفظ کردن با بکار بردن و عمل کردن دو امر جداگانه و دو نوع عادت مختلف میباشد. بنابراین اموری را که میخواهیم بعادت ایجاد کنیم اگر فقط بیاد دادن آنها اکتفا کنیم خطا است، زیرا چنانکه گفتیم دانستن غیر از توانستن است و توانستن بدون عمل و تمرین امکان پذیر نیست.

سالهای طفولیت و کودکی سالهای بهرانی تشکیل عادات و موقع برقراری اخلاقیات شخص است. در این اوان کودک عده محدودی طرحهای عصبی دارد و مدتها وقت لازم است تا بتدریج طرح های جدید عصبی و سازمانهای نوین دماغی در او بوجود آید، در صورتیکه بزرگسالان در مقابل محرکهای مختلف بستگیهای عصبی معلومی در خود ایجاد کرده اند و طرز عمل و گفتار و حرکات آنها تابع همان بستگیهاست. این بستگیها

یا به عبارت دیگر این عادات با کسب عادات جدید جداً مبارزه میکنند و به همین جهت ایجاد کردن عادات دو پیران کار دشواری است و دشواری از لحاظ فزونی سن نیست بلکه بواسطه مداخله مقاومت عادات قبلی است.

ترك عادات - از لحاظ فیزیولوژی ترك عادات و از بین بردن آن

بمعنی دقیق و واقعی ترك غیر ممکن است . یعنی اثر يك عادت بکلی محو و نابود نمیشود بلکه جای خود را بعادت دیگر میدهد و گاه اگر فرصت و مجال یابد ظاهر میشود و عادت ثانوی را عقب میزنند . مثلاً اگر شخصی که عادت دارد اتومبیل را با دنده مخصوصی براه بیندازد اتومبیل جدیدی بخرد که از لحاظ دنده با اتومبیل قبلی فرق داشته باشد ناچار باید این دنده را در عوض دنده سابق بکاربرد و برای اینکار تمرین میکند تا او را ملکه شود و عمل خود بخود انجام گیرد ولی در يك وقت بخصوص مثلاً موقعی که حالت عصبانی دارد یا فکرش بجای دیگر است يك مرتبه دنده عقب را که در اتومبیل سابق دنده جلو بود بکار میبرد و در اینصورت اتومبیل بجای اینکه بجلو رود بعقب حرکت میکند .

جانشین کردن عادتى بجای عادت دیگر وقت زیادی لازم دارد و مستلزم صرف انرژی بیشتری است در صورتیکه در عادت اولی و اصلی تا این درجه زحمت و مجاهده لازم نبود .

اختلاف افراد در یادگیری - افراد بشر همانطور که در خصوصیات بدنى دارای اختلاف هستند در کیفیات نفسانى هم مختلفند . از لحاظ یادگیری که فعلاً مورد بحث است ، بعضى استعداد فوق العاده دارند و بسهولت و سرعت میآموزند و بعضى دیگر بسیار کند و بطئی هستند و با اشکال و صعوبت فرا میگیرند . این اختلاف ممکن است در نخستین روزهاى که نوآموزان باید پستان

می گذارند. بر آموزگار محسوس نباشد اما بتدریج هر چه از سال تحصیلی می گذرد اختلاف فاحشی که در یادگیری افراد هست ظاهر میشود و آموزگار می بیند که بعضی با استعداد و برخی کم استعداد و باره ای بکلی کودن هستند و بین این سه دسته هم در جاتی وجود دارد. وقتی دوره دبستانی خود را بنحاطر می آوریم ملاحظه میکنم که در سال اول ابتدائی با عده کثیری همدرس بوده ایم و هر چه بالاتر آمده ایم از آن عده کاسته شده است یعنی دانش آموزان کم استعداد بتدریج در راه مانده و از قافله عقب افتاده اند و این عقب افتادگی گذشته از عامل اقتصادی بواسطه عامل کم هوشی و عدم قدرت یادگیری بوده است. در ایران معمولاً همینکه محصل دوسال در یک کلاسی ماند او را از مدرسه اخراج میکنند یا اینکه خود از درس دلسرد و مأیوس شده دنباله تحصیل را رها میکنند ولی البته همانطور که سالهاست در ممالک متمدن عمل می کنند ما نیز باید مدارس و کلاسهای مخصوصی جهت این عده داشته باشیم تا با تعلیم و تربیتی درخور استعداد آنها بتربیتشان پردازیم. اختلاف استعداد یادگیری افراد بخوبی از روی مقایسه منحنی یادگیری آنها ظاهر و معلوم می گردد.

منحنی یادگیری - چنانکه قبلاً دیدیم یادگیری امری است تدریجی و این تدریج را بوسیله منحنی می توان نمایش داد چون یادگیری اقسام گوناگون و تظاهرات مختلف دارد منحنی های حاصله بصورت های مختلف در می آید یعنی مثلاً منحنی یادگیری فلان عمل (دوچرخه سواری - ماشین نویسی ...) با منحنی یادگیری حل مسائل و یا یادگیری حفظی بکلی اختلاف دارد. همچنین اگر منحنی بر حسب کار باشد یا بر حسب زمان دو نوع منحنی مختلف بدست می آید:

در منحنی زمان کار ثابت است و از مقدار زمان بتدریج (ولی بطور غیر منظم) کاسته میشود. طرز بدست آوردن این منحنی اینست که بزروی محور مختصات افقی دفعات را و بر روی محور مختصات عمودی زمان را ^{به تالیفی هیدیم و نقاط متوالی را با خط مستقیم بهم وصل می کنیم.} در این قبیل منحنی ها در آزمایش اول یعنی شروع کار مقدار زیادی زمان لازم است و در دفعات بعد برای همان کار زمان کمتری مصرف میشود تا جایی که منحنی در روی خط مستقیم (موازی محور افقی) سیر می کند یعنی برای انجام آن کار بخصوص مقدار معینی وقت لازم می باشد.

منحنی کار نیز بهمین کیفیت بدست می آید با این فرق ^{که در} اینجا در هر دفعه زمان ثابت و مقدار کار متغیر است. مثلاً اگر دو دقیقه وقت برای کشیدن فلان شکل هندسی قرار دهیم در دفعه اول ممکن است شخص آزمایش شوند مثلاً $\frac{1}{4}$ آن شکل را بکشد و در دفعه دوم $\frac{3}{4}$ و در دفعه سوم تمام آن را و در دفعه چهارم تمام شکل را باضافه قسمتی از آن الخ تا جایی که باز منحنی بصورت خط مستقیم در آید و این وقتی است که شخص مهارت حاصل کرده و در دو دقیقه مقدار معینی از آن شکل را می کشد.

منحنی یادگیری غیر منظم و شامل بالا و پایین رفتن هائی است و اگر چه روی هر مرتبه منحنی بطرف پایین نزول میکند اما این سیر نزولی مرتب نیست یعنی چنین نیست که هر دفعه حتماً کمتر از دفعه قبل باشد. منظم بودن منحنی یادگیری جز در موارد بسیار استثنائی دیده نمیشود.

غیر منظم بودن منحنی از آن جهت است که یادگیرنده تحت تاثیر عوامل مختلفی است و البته آن عوامل ثابت و یکسان نیست یعنی توجه و دقت

و تمرکز قوای شخصی و حالات درونی و کیفیات دیگر نفسانی که بدون شك در یادگیری دخالت دارند در تمام دفعات یکنواخت و یکسان نیستند . از ملاحظه منحنی یادگیری بخصوص در مورد یاد گرفتن دو چرخه سواری و ماشین نویسی معلوم میشود که پیشرفت یادگیری در اول سریع است و بعداً بتدریج از سرعت از آن کاسته میشود . علت این امر آنستکه کار جدید همیشه جذابیت و گیرندگی مخصوص دارد و علاقه شخص را بیشتر برمی انگیزد و بهمین جهت شخص کاملاً بآنکار توجه می کند اما همیشه قدری آشناسد بواسطه یکنواخت شدن کار از سرعت پیشرفت او بتدریجاً کاسته میشود و در کارهایی که پی در پی انجام گیرد فاصله لازم بین دفعات نباشد علاوه بر علت فوق عامل خستگی هم در کاهش سرعت دخالت دارد . گذشته از این دو علت اساساً آغاز یادگیری در هر آسانست زیرا که بسیاری از اجزاء آن امر با یادگیریهای قبل شباهت دارد و بهمین مناسبت منحنی در اول پیشروی بیشتری را نشان میدهد در صورتیکه یادگیرنده بتدریج با امور جدیدی که برای او بی سابقه است مواجه میشود و با شکل کار بر می خورد و در نتیجه پیشرفت کار رو به نقصان می نهد .

بهر صورت پس از تکرارهای بسیار فلات منحنی (۱) نمایان میشود و آن در حقیقت جایی است که منحنی بصورت ثابت در میاید یعنی حداً بالای قدرت یادگیرنده است و از این بعد روی خط مستقیم سیر می کند . لیکن باید بخاطر داشت که فلات حقیقی یادگیری در هیچکس بطور قطع معلوم نیست و شخص با وجود رسیدن باین نقطه نباید مأیوس باشد زیرا ممکن است

باشراخط و روش بهتری باز پیشرفت ادامه دهد و روبهکمال و مهارت سیر کند .



گاه اتفاق می افتد که پس از توقف تمرین ، بدون اینکه شخص متوجه باشد یادگیری ادامه می یابد و این از آن جهت است که بواسطه فاصله ، بعد از تمرین تداعیهای مزاحم کم کم از بین می رود و درپرتوه فراموشی می افتد و البته این نوع فراموشی ارزش بسیار دارد . چه بسا اتفاق افتاده است که مواقعی که مطلبی را تمرین میکردیم بزحمت و مجاهده آنرا از بر می خواندیم اما پس از گذشتن یکی دو ماه متراکه بطورسلیس و روان آنرا از حفظ میخوانیم . همین نظر «ویلیام جیمس» می گوید : «روی پنج بازی کردن را در تابستان و شنارا در زمستان باید یاد گرفت » و منظورش اینست که مثلاً درسهای امتحان را در اول سال باید آموخت تا برای امتحان بتدریج عوامل مزاحم و تداعیهای بیجا از بین برود و بایکی دو مرتبه مرور کاملاً بدون زحمت در ذهن احیاء شود .

فراموشی بستگی تامی بامتداد تمرین و درجه مهارت دارد و موضوعات فراگرفته ای که پس از یادگیری گاه بگاه تکرار شده اند ممکن است سالها در ذهن بمانند .

عواطف ممکن است ممد و مؤید یادگیری یا ماخل و مزاحم آن باشد و بطور کلی عواطف بسیار شدید مانند خوشی یا اندوه مفرط و ترس و وحشت های بسیار زیاد مانع یادگیری است و بعکس عواطف مطلوب و ملایم تاثیرات نیکو در یادگیری دارند .

فصل ششم

یادگیری (ادامه)

چنانکه در فصل پیش گفته شد یادگیری و کسب مهارت با عوامل و شرایطی چند بستگی دارد. مهمترین این عوامل عبارتند از دقت، انتقال ذهن از موضوع یاد گرفته شده به موضوع مشابه دیگری که مورد یادگیری است و بازی و حالت یاد گیرنده که بشرح هر يك اشاره ای میشود:

۱- دقت

دقت شرط ضروری و رکن اساسی یادگیری است بطوری که میتوان گفت اساس یادگیری بدون دقت غیر ممکن است و تنگ کردن و یا محدود کردن میدان وجدان برای ملاحظه يك موضوع با يك رابطه از لوازم اولیه کسب معلومات یا مهارتست. یعنی دقت موجب از بین رفتن عوامل مزاحم میشود و موضوع مورد نظر را صریحتر و روشنتر میکند. مثلاً هنگامی که مشغول حل معامی هستیم عواملی را که بطور نزدیک و مستقیم با موضوع اصلی رابطه ندارند از صحنه وجدان دور میسازیم و امور غیر لازم را بکنار می نهیم و بهین جهت حال دقت را ممکن است بحال آمادگی تعبیر کرد.

بشر میتواند در باره هر چه بخواهد بتفکر و دقت پردازد و آنچه را میخواهد ببیند یا بشنود از میان مجموعه دیدنیها و شنیدنیها برگزیند و توجه خود را صرفاً روی آن تمرکز دهد. این قدرت انتخاب که شخص از بین يك مجموعه يك جزء را انتخاب میکند و مورد دقت قرار میدهد از صفات ذهن تربیت یافته و بسته به میزان هوش و تسلط بر خود است. درجه و میزان دقتی که هر شخص دارد منوط بنوع محرك و علاقه و مقدار تربیتی است که در این راه دریافت داشته است.

اقسام دقت - برای دقت اقسامی چند قابل شده اند. بعضی دقت را بدقت فعال (۱) و دقت منفعل (۲) تقسیم کرده اند و بعضی دیگر بدقت ارادی و غیر ارادی و بعضی باقسام دیگر. ولی حق اینست که یکنوع دقت بیشتر وجود ندارد و آن دقت فعال است و سایر اقسام دقت در واقع فقط اصطلاحاتی است که بر حسب موارد و وضعیات مختلف استعمال میشود. دقت منفعل دقتی است که آزادانه و خود بخود انجام میگيرد بدون اینکه شخص مجاهده و کوششی از خود بکار برد و غالباً بواسطه يك محرك ناگهانی بوجود می آید. اغلب دقتهای کودکان را از همین قییل باید دانست.

دقت ارادی که بنا برخواست و اراده شخص و از روی عمد و قصد انجام میگيرد در نتیجه رشد فکری و نمو کلی بوجود می آید و هر چه شخص در درجات هوش بالاتر و ذهنش ورزیده تر و تجارب قبلیش زیادتر باشد قدرتش بر دقت ارادی بیشتر است و بالعکس افرادی که در درجات بسیار

پایین هوش قرار دارند از دقت ارادی بی نصیب میباشند .

هر بی باید از اقسام مختلف دقت اطلاع وافی داشته باشد و بجای دقت منفعل یعنی دقت آزاد و ناگهانی که پایه آن تمایلات غریزی است دقت فعال یعنی دقت ارادی را که تحت کنترل ذهن است در نوآموزان بوجود آورد . چون دقتی که بدون فشار زیاد و کوشش فوق العاده ایجاد شود نتایج بسیار مطلوب دارد ، باید کودک از زحمات غیر لازم و پریشانی خیال برکنار باشد تا بتواند تمام نیروی ذهنی خود را در حل معمای منظور بکار اندازد .

هدف آموزش گار باید آن باشد که دقت ارادی را از صورت مجاهده و کوشش بسیار که تحت فشار وظایف اجتماعی و از روی جبر و اکراه صورت میگیرد خارج سازد و بصورت دقت خود بخود و غیر ارادی که در نتیجه علاقه است تبدیل نماید و البته این دقت غیر ارادی که ناشی از علاقه موضوعی است با آن دقت غیر ارادی که قبلاً گفتیم و مبنی بر تمایلات غریزی بود فرق بسیار دارد . هنگامی که این نوع دقت در محصل ایجاد شود تحصیل نتایج نیکو در بر خواهد داشت ، زیرا محصل دیگر از ترس و از روی جبر و اکراه دقت نمیکند بلکه چون موضوع را دلکش و شیرین و موافق میل و علاقه خود میدانند خود بخود بدون اینکه فشاری را تحمل کنند بدقت میپردازد و در واقع دقت او که ناشی از ترس بود و از روی جبر انجام میگرفت تلطیف شده و بصورت دقت از روی علاقه در آمده است . پس اینکه گفتیم هر بی باید سعی کند دقت ارادی را بصورت دقت غیر ارادی در آورد بهمین معنی است یعنی باید سعی کند که آنقدر موضوع دلکش و جالب و مطابق میل باشد که محصل خود بخود و بدون

اکراه و بی اینکه کوشش و مجاهده زیادی برای تمرکز دقت بکار برود نسبت بموضوع مورد بحث دقت مینول دارد .

وقتی دقت اجبازی بدقت خود بخود و آزاد تبدیل شد ، ازمقدار کوششی که برای انجام کار لازم است کاسته میشود ، بیشتر نتیجه میدهد و دیرتر خستگی میآورد و خلاصه موجب صرفه جویی وقت میگردد . مثلاً دانشجویی که بدست کردن و ساختن رادیو علاقه دارد ساعتها بدون احساس خستگی بدقت و عمل میپردازد .

علاقه حالت انفعالی خوش آیندی است و وقتی با دقت توأم شود نه تنها سرعت یادگیری کمک میکند بلکه موجب میشود که موضوع مورد دقت بطور کامل و از روی تأمل یاد گرفته شود ، چه کار فکری یا بدنی را بصورت وحدت و کلیت در می آورده و شخص را ببازرسی خطاهای خود و سعی در عدم تکرار آنها وادار میسازد .

رابطه دقت و تداعی - عناصر ذهنی مجزا از یکدیگر نیستند و آگاهی یا حضور ذهن (۱) بواسطه تسلسل افکار و ارتباط مفاهیم (۲) امکان پذیر می باشد هر موضوعی را که در می یابیم بشکلی با محتویات سابق ذهن یعنی با مکتسبات و معلومات قبلی مربوط میشود یعنی باید معنی و تفسیر هر امر جدید را در قاموس ذهن خود پیدا کنیم . قدرت نگاهداری امور و تأثیرات و بخاطر آردن آنها و ارتباطی که بین آنها برقرار میشود از شرائط و لوازم یادگیری است .

چه تجربه ای که تازه وارد ذهن میشود بكمك تجارب قبلی تفسیر و توجیه میگردد. برای بستگی دادن يك موضوع بموضوع دیگر احتیاج بدقت داریم چه دقت موجب میشود که ارتباط معانی و مفاهیم سریعتر و معقولتر انجام گیرد. دقتی را که در باره ارتباط بین مطالب بکار میرود دقت عالی گویند.

برای یاد گرفتن يك قطعه شعر و یا حل مسائل ریاضی یا حتی خواندن و نوشتن باید يك يك واحدها و سپس بترکیب و رابطه بین آنها توجه کند و باینوسیله آنها را بهم بستگی دهد. عمل دقت با فعالیت دستگاه مرکزی اعصاب توأم است و بهمین جهت تأخیری در روی دستگاه مزبور باقی میماند و وقتی محرك مناسبی باشد اثری که در دستگاه مانده است اچپای می شود.

تأثیر دقت - آنچه که مورد توجه و دقت قرار گیرد روشن و مشخص است و اساساً دقت روشنی و وضوح حالات نفسانی را بیشتر میکند. دقت دو عمل مختلف را می تواند انجام دهد یکی تجزیه و دیگری ترکیب. در حالت تجزیه اجزاء و در حالت ترکیب کل را برجستگی و صراحت می بخشد مثلاً در شنیدن موسیقی هنگامی که با هنکی گوش میدهم نوت های پیچیده و مرکب آنها میشنوم ولی اگر آنها تجزیه کنیم هر نوت بتفاهمی برجسته میشود.

كودك هنگامی كه در باز اول خواندن میآموزد بخلاف آنچه معمولاً تصور میکنند يك كلمه یا چند كلمه را بطور كل می بیند و در اول ترکیب در ذهن او صورت میگیرد و سپس در مراحل بعدی متوجه تجزیه میشود و حروف و اجزاء كلمه را تشخیص میدهد. (این موضوع که با

قوانین روانشناسی مطابقت دارد میرساند که شروع خواندن باید از کلمات باشد نه از اجزاء کلمه یعنی الفباء) .

دقت آثارشگرف دارد و گاهی مطالب مشکل و معضل را در مدت کوتاهی حل میکند و نه تنها بصراحت و وضوح ادراکات و محسوسات می افزاید بلکه تفکر را تشدید و مشکلات فکری را آسان و موانع و عوامل مزاحم را برطرف می سازد و اسرار و لطایفی را کشف میکند .

جنبه اختصاصی دقت - اشخاص عاری از علم روانشناسی چنین می پندارند که ممکن است ذهن در آن واحد بامور غیر مرتبط که در آن وحدتی (۱) نیست دقت کند . در صورتیکه چنین نیست و حقیقت اینست که در هر زمان یا هر لحظه تنها یک امر یا یک فکر و یک طرح میتواند دقت نمود . (ممکن است چند عمل مختلف را در آن واحد با هم انجام داد بشرط آنکه بصورت عادت درآمده باشند) گاه اتفاق می افتد که بحسب ظاهر چند موضوع مختلف مورد دقت هاست اما باطن امر اینست ما برای مدت کوتاهی یک امر دقت میکنیم و سپس از آن منصرف شده عنان دقت را بجانب موضوع دیگر معطوف میداریم . یعنی دقت ارادی نسبت بیک شیئی بخصوص تنها برای مدت قلیلی ادامه می یابد (در حدود چند ثانیه) . شخص می تواند بدون اینکه بگذارد و قمش متواری شود خود را چنان پرورش دهد که در هر لحظه یک جهت از جهات شیئی مورد مشاهده دقت کند و روابط میان اجزاء آن کل را مطالعه نماید .

۱ - در ترجمه Configuration نه واژه انگلیسی و آلمانی آن Gestalt است یعنی هر کل سازمان پذیرفته که هر جزء دیگر مؤثر است و بدون آن کل از اجزاء متشکله خود بالاین می باشد

موضوع فوق باید مورد توجه خاص آموزگار باشد و کودک را چنان پرورش دهد که در ملاحظه يك مسئله یا يك شیئی تمام خصوصیات آن شیئی را با در نظر گرفتن نسبت بین آنها مورد دقت قرار دهند. اگر شاگرد بیاموزد که چگونه و با چه روشی نیروی فکری خود را بطور منطقی در حل مسائل صرف کند بهتر بفهم مسائل علمی و حل مشکلات زندگی موفق میشود.

عوامل مؤثر در دقت - افراد بشر از لحاظ استعداد دقت مختلفند و در يك فرد هم دقت بدرجات مختلف ظاهر میشود، یعنی درجه دقتی که بامور مختلف اظهار میدارد در مواقع و موارد گوناگون یکسان نیست. این اختلاف معلول عللی است بشرح ذیل :

نوع و شدت محرك در دقت تأثیر دارد و هر چه شدت محرکی زیاد باشد (بخصوص در محرکهای ناگهانی) بیشتر جلب دقت میکند. گاهی شخص به موضوعی دقیق میشود برای اینکه نمیتواند کار دیگری بکند اما گاهی مشخصات بعضی از محرکها و ماهیت کلی محیط در برخی از اوقات چنانست که شخص خود بخود بدقت می پردازد و بهیچوجه از آن امر چشم نمی پوشد. پس بنا بر این وضعیت کسی که شخص در آن قرار گرفته و بطور کلی جهان خارج کمال تأثیر را در شدت و درجه دقت دارد. همچنین کیفیت و شدت و اندازه و مدت محرك و درجه تضاد آن با اموری که مجاور آن هستند همه در برانگیختن دقت مؤثرند چنانکه صدای شدید یا نور قوی یا بوی تند یا شیئی عظیم الجثه غالباً دقت ما را بسوی خود جلب میکنند. گذشته از عوامل خارجی و عینی مذکور پاره ای عوامل درونی نیز وجود دارد که باید مورد نظر هر آموزگار باشد. مهمترین عوامل درونی عبارتست از :

۱- معرفت قبلی

۲- هدف و مقصود

۳- پرورش قبلی

۴- رفتار اجتماعی

۵- عوامل ذاتی

۱- معرفت قبلی - هرگاه در باره امر مورد نظر احساسات (۱) یا نظریات قبلی داشته باشیم معرفت ما نسبت بآن بیشتر و دقتمان کاملتر خواهد بود. مثلاً در مشاهده یک تصویر اگر قبلاً تمام آن یا قسمتی از آن را دیده باشیم اکنون مشاهده ما نسبت بآن دقیقتر و صریحتر از مشاهده و امری است که بکلی نسبت بآن بیگانه و خالی الذهن باشیم.

۳- هدف و مقصود - شخص بآن دسته از امور که با هدف و مقصود او بستگی دارد بیشتر دقت میکند یعنی منظور و مقصود و حالت و رفتار (۲) شخص در نوع اموری که مورد دقت قرار می دهد تأثیر دارد و هر کسی باموری که بیشتر مورد میل و علاقه اوست دقت میکند و بدنبال اموری که او را بمطلوب و مقصود خود برساند، میگردد. چون غالباً مقصود ها و هدفهای ما نا بایدار و گذرنده است نوع دقت تغییر میکند و ممکن است امری که فعلاً مورد دقت قرار گرفته ساعتی بعد بیچوجه مورد دقت نباشد. مثلاً پیارچه های مختلفی که درد کان پیارچه فروشی است معمولاً توجه نداریم اما موقعی که در صدد تهیه لباس هستیم در موقع عبور به دقت و کنجکاو پیارچه ها نظر میکنیم. بهمین جهت می توان گفت که بشر نسبت باموری که هیچ ربطی با مقاصد او ندارد کوراست.

منظور و مقصود شخص گاه نتیجه محرکات داخلی و اعیال باطن است مانند مثال فوق (میل بتهیه لباس) و گاه نتیجه محرکات خارجی است مانند وقتی که پزشکی از ما میشود یا شخص بزرگ صاحب اختیاری انجام وظیفه یا خیل معنایی را بما مخول میکند . محرك خواه داخلی و خواه خارجی يك سلسله تداعیهای را بوجود می آورد که بر حسب آن ذهن از مسئله ای بمسئله دیگر می رود تا بالاخره شاهد مقصود را بیابد ، یعنی ذهن از تمهید مقدمات بفکر جدیدی میرسد باز آن فکر جدید را پایه برای ایجاد افکار جدید دیگر قرار میدهد و هکذا . بنا براین بواسطه وجود محرك یا مقصود يك سلسله اعمال فکری دهنی که متناسب با آنست آغاز میگردد و در طول این عمل دقت ادامه دارد و فقط در فواصل بسیار کوتاهی منحرف شده دوباره بر می گردد .

۳- پرورش قبلی - سومین عامل دقت که تا اندازه قابل توجهی در ماهیت و کیفیت دقت تأثیر دارد پرورش و ورزیدگی قبلی است . از آثار پرورش قبلی یسکی اینستکه دقت بمعضی امور بیشتر و در باره برخی دیگر کمتر معطوف میشود . مثلاً اهل ده برای یافتن راه در بیابان بواسطه تمرین و پرورش قبلی مستعد تر از مردم شهر نشین هستند و بدیهی است که این امر جبلی و ذاتی آنها نیست و تنها مربوط پرورش و ورزیدگی در این کار میباشد . آنچه را ما میشنویم و می بینیم و در آن دقت می کنیم بر اثر تجارت قبلی است و همچنین هر کس بهر جا رود معمولاً بآندسته از امور توجه دارد که در حیطه شغل او قرار گرفته باشد :

هر که نقش خویشان بیند در آب - بزرگساران و گازر آفتاب

۴- رفتار اجتماعی - روحیه انفرادی و اجتماعی و اخلاقی و دینی

نیز در انتخاب اموری که شخص مورد دقت قرار میدهد تأثیر دارد. شخصی که نسبت به غیر اجتماعی است و تمایلاتش بیشتر جنبه فردی و شخصی دارد همش بیشتر مصرف امور فردی و شخصی است و امور اجتماعی کمتر دقت او را جلب میکند. تربیت اجتماعی و اخلاقی ممکن است ما را بدقت به چیزهایی که بهیچوجه مایل نیستیم و ادار سازد مانند وقتی که بسخن برزگنرها (ولو آنکه مفید نباشد) گوش میدهم. و بواسطه حیا یا «رودربایستی» بانجام بعضی کارها تن در میدهم. بهر حال در زندگی اجتماعی بسیار اتفاق می افتد که بمواضیع ناخوش آیند دقت نمی کنیم چه فشار اجتماعی یا ایده آل اخلاقی ما را ملزم بدقت ساخته است.

۵- عوامل ذاتی - گذشته از عوامل چهارگانه فوق که نتیجه محیط و زندگی اجتماعی و امورا کنسابی است يك سلسله عوامل ذاتی و فطری نیز در چگونگی و کیفیت دقت دخالت دارد. از این قبیل است ساختمان مخصوص مغز و اعصاب و قدرت هوش که درجه دقت هر کس بآن بستگی دارد و اهمیت این عامل از تمام عواملی که ذکر شد بیشتر است. همچنین تمایلات ذاتی (مانند میل جنسی و تمایل بزیمائی و موسیقی) دقت پیاره ای امور و عدم دقت ببعضی دیگر را ایجاد میکنند.

۲- انتقال بیان گیری

یاد گرفتن يك موضوع بخصوص در سلسله اعمال فکری بطور کلی و در توانائی نسبت بسایر کارها تا چه اندازه تأثیر دارد؟ آیا تربیت شاگرد در يك درس برای سایر دروس او هم مفید است؟ درسی که آموخته شده

تا چه اندازه ممکن است بعداً دیگر انتقال یابد :

نظر مکتب تأدیبی در این مورد اینست که تربیت يك کیفیت نفسانی در يك مورد برای موارد دیگر نیز مفید خواهد بود یعنی اگر مثلاً قدرت فکری شخصی نسبت به يك ساده یا يکک درس زیاد شود نسبت به مواد و دروس دیگر نیز زیاد خواهد شد و از اینجا نتیجه گرفته اند که هر چه موضوع درس پیچیده تر و مشکلتر و مستلزم بهجاهد فکری بیشتر باشد توانائی فکری بیشتر افزایش می یابد و برای درك مسائل و مباحث علوم دیگر نیز قدرت پیدا میکند و به همین جهت مواد بر نامه را باید از دروس مشکل و سخت ترتیب داد *

عقیده پیروان مکتب تأدیبی مبتنی بر پایهٔ مکتب استعدادی ذهنی است و بعقیدهٔ این مکتب ضمیر یا ذهن از فاکولته ها یا حجرات مختلف از قبیل ادراک و حافظه و قضاوت و استدلال و اراده و دقت و امثال آن ساخته شده است و هر يك از این فاکولته ها خود کار و از دیگری مستقل است و بنابراین هر يك را از راه پرورش میتوان تقویت کرد مثلاً حفظ کردن مطالب اعم از اینکه امر حفظ شده مفید یا بی فایده باشد قوهٔ حافظه را نیرومند میکنند و همچنین تحصیل ریاضیات بر قوت فکر و استدلال می افزاید *

بطالان این نظریه که ذهن را بقسمتهای مجزا و مستقل از هم منقسم میسازد و مبالغه است توسط روانشناسان معلوم و مبرهن شده و تحقیقات جدید ثابت کرده است که فعالیت های مختلف ذهنی قسمتهای خود کار و مستقل نیستند بلکه همه تظاهرات و جلوه های مختلف ذهن میباشد و ارتباط و همکاری کامل و وحدت عمل دارند . یعنی اعمال ذهنی فاکولته های جدا جدا نیستند و همه از اقسام سازگاری موجود که وحدت و کلیت در آن

حکمرماست میباشد .

نتایجی که از آزمایشها بدست آمده است - در آزمایشگاههای روانشناسی هزاران آزمایش در موضوع انتقال یادگیری از موضوعی به موضوع دیگر تاکنون بعمل آمده و نتایج بسیار داده است .

آزمایشهایی که در نیمه دوم قرن ۱۹ شد نتایجی بدست داد که با نظریه عامه یکلی متباین بود و رویمرفته معلوم داشت که مقدار انتقال از یک درس یا يك موضوع فرا گرفته شده به موضوع یا درس نوین بسیار کم است و ثابت کرد که نظریه پیروان مکتب تأدیبی قابل قبول نیست و آموختن يك ماده به مواد دیگر منتقل نمیشود *

نخستین آزمایش در این باره توسط ویلیام جیمیس و در مورد حافظه بود و چنین نتیجه داد که تسریع حافظه در يك موضوع بخصوص یا يكی هیچ تأثیری در مواد حفظی دیگر ندارد و یا اگر تأثیری داشته باشد بسیار کم است *

ثورندایك و دورث راجع بقضاوت در امور مخصوص و کیفیت انتقال این قدرت قضاوت بسایر امور، تحقیقات و آزمایشهای مفصلی کرده و باز نتیجه گرفته اند که انتقال بسیار اندك است .

ینگلی (۱) درباره نظافت در امور درسی ملاحظه کرد که مثلاً بسیاری از شاگردان بکار بردن نظافت را در درس حساب آموخته اند در سورتیکه این نظافت و سلیقه را در مورد جغرافیا یا درس دیگر بکار نبرده اند . اما وقتی که نظافت را بعنوان يك ایده آل کلی و اصلی در زندگی آموخته اند انتقال آن به درسی ممکن بوده است :

بهر حال از مجموع تحقیقات آزمایشگاهی نتایج زیر بدست آمده است.

۱- انتقال پاره ای از موضوعی بموضوعات دیگر ممکن است در صورتیکه در تمام آن موضوعات عناصر عمومی و یکسان وجود داشته باشد.

۲- هیچگاه انتقال بنحواتم واکمل از یک موضوع بموضوع دیگر همیشه نیست.

۳- مقدار انتقال بر حسب شرائط تغییر میکند و این شرائط عبارتند از عادت در دقت - شباهت در متن مواضع - هوش یاد گیرنده - طرز رفتار یاد گیرنده نسبت بآن درس - روشهای یاد گیری و روشهای تدریس - در میان علماء روانشناسی در خصوص مقدار انتقال ممکنه و راجع بتفسیر نتایج حاصله از آزمایشها اتفاق آراء نیست. یکی از تحقیقات آزمایشی در خصوص انتقال پرورش - که چه از لحاظ عده ای که مورد آزمایش قرار گرفته اند و چه از نظر اینکه امور واقعی زندگی در آنها بکار برده شده - حائز اهمیت میباشد - آزمایشی است که عالم معروف معاصر نورندایک آمریکائی در سال ۲۳-۱۹۲۲ بر روی ۸۰۰ کودک انجام داده است. این کودکان از نوع آزمایشی که نورندایک بآنها میداد آگاهی نداشتند ولی معمولاً کسانی بودند که در دروس خود ممارست میکردند. عاملی که نورندایک مورد امتحان قرار داد همان عامل انتقال بود باین ترتیب که دو دفعه بامتحان هوشی این کودکان پرداخت یکی در اول سال یعنی قبل از آموختن مواد درسی و دیگر در آخر سال بعد از آموختن مواد. نمره های طول سال آنها بهتر بود ولی البته نمره همه يك مقدار بهتر نشده بود.

کودکان مورد امتحان در آخر سال دو دسته بودند و مواد درسی هر دو دسته کاملاً یکسان بود و فقط در يك درس تفاوت داشتند باین معنی که یک دسته لاین تحصیل میگزینند و دسته دیگر آشنزی نورندایک میخواست نتیجه بگیرد که اگر اختلافی بین این دو دسته پیدا شود ناچار بواسطه اختلاف آن ماده بخصوص میباشد این امتحان ثابت کرد که ازدیاد نمره هوشی کودکان در آخر سال در اثر انتقال یادگیری نبوده است. یعنی دسته ای که لاین میخواندند نمره هوشی آخر سالشان زیادترا از نمره هوشی دسته ای که آشنزی تحصیل میکردند نبود و بنا بر این معلوم شد که انتقال یادگیری بدان نحو که در سابق عقیده داشتند وجود ندارد ولی فرا گرفتن و تمرین دروس بمقدار کم دراز دیاد نمره هوشی تمام کودکان مؤثر بوده است.

نتایجی که نورندایک بدست آورده با عقیده علما که تعلیم دروس و مواد برنامه در پیشرفت قوای عقلی مؤثر است مخالفتی ندارد و هم بخوبی ثابت می کند که تأثیر بعضی از دروس در رشد و پرورش قوای عقلی از دروس دیگر بیشتر است ولی با عقیده مکتب تأدیبی که انتقال یادگیری را از قسمتی بقسمت دیگر بسیار میداند مخالف است.

نورندایک معلوم داشت که مقدار انتقال خیلی کم است یعنی مثلاً اگر شخص در ریاضیات ورزیده شود این ورزیدگی بسایر دروس انتقال نخواهد یافت. مثلاً یکسال تحصیل جبر و هندسه قدرت تفکر شخص را زیاد می کند ولی این قدرت از قدرتی که از تحصیل دروس دیگر با همان شرایط حاصل می شود بیشتر نیست یعنی دقت داری یا زیست شناسی و یا آشنزی و یا خیاطی بهمان مقدار قدرت تفکر شخص را بالا می برد بشرط

آنکه بهمان صورت تدریس شود از لحاظ کنترل فکری، علوم طبیعی و فیزیکی نسبت به علوم دیگر برتری ندارند و اگر اخلاقی وجود دارد برای اینست که در روش تدریس این دو قسمت اختلاف موجود است.

از نتایجی که از مجموع این قبیل امتحانات بدست آمده است معلوم میشود که قسمت اعظم ارزش مواد تحصیلی از طرفی مربوط باطلاعاتی است که از آن مواد تحصیل میشود و از طرف دیگر مربوط است بهادات و علائق و طرز توجه شخص نسبت به آن مواد.

عقیده دیگر - بعضی از روانشناسان که در مجموعه تحقیقات روانشناسی نظریه خود را در خصوص انتقال پرورش ذکر کرده اند معتقدند که در تحت بعضی شرائط اعمال فکری تاسع انتقال است.

بطوری که در بالا گفتیم در ۲۵ سال اخیر خصوصاً موضوع انتقال مورد بحث و توجه علماء قرار گرفته و هر دسته نظریه ای اظهار داشته اند و چنانکه دیدیم بعقیده بعضی "انتقال پرورش" بسیار جزئی و ناقص است ولی تمام روانشناسان و حتی آنهایی که بانتقال خود بخود (یعنی انتقالی که بدون آگاهی شخص صورت میگیرد) معتقدند، بر آنند که مقدار انتقال را میتوان زیاد کرد بشرط آنکه شرائط و روشها را مساعد نمایم.

عدای عقیده دارند که ادریاد انتقال در صورتی میسر است که آموزنده را بموضوع مورد انتقال توجه دهم یعنی عوامل یکسان را که در دو موضوع وجود دارد باو خطر نشان کنیم.

در هر صورت اگر بخوهم نتیجه تحقیقات و نظریات علماء را در این قسمت خلاصه کنیم باید بگوئیم:

۱- امروزه نظریات افراطی مخالف و موافق مکتب نادیبی تقریباً

وجود ندارد و اکثر روانشناسان انتقال پرورش را تا اندازه ای ممکن میدانند .

۲- اکثر روانشناسان عقیده دارند که انتقال منفی و انتقال محض در صورت دخالت عامل یا عواملی ممکن است . نورندایک عقیده دارد که انتقال منفی بسیار نادر است و با پرورش صحیح جلوگیری از آن دشوار نیست .

۳- کمتر تحقیقی است که انتقال پرورش را بنحواتم از موضوعی به موضوع دیگر ثابت کرده باشد .

۴- اگر انتقال یادگیری از یک درس بدرس دیگر زیاد صورت گرفته بیشتر بدان جهت است که روش مخصوصی در آن دوبکاررفته است .

۵- انتقال یادگیری در اموری که عناصر اصلی و راه و روش و هدفه آنها یکسان بوده بطور واضح مشاهده میشود .

کیفیت انتقال - در باره اینکه تغییری که از عمل فکری ایجاد می شود چگونه ممکن است بعمل فکری دیگر انتقال یابد نظریات چندی از طرف روانشناسان اظهار شده است و نظر نورندایک که مبنی بر انتقال عناصر یکسان میباشد مهمترین و مشهورترین آنهاست و نظر باهمیتی که دارد آنرا عیناً نقل میکنیم :

« تغییر در یک عمل (فکری) عمل دیگر را متغیر میسازد بشرط اینکه هر دو عامل عناصر یکسان و مساوی داشته باشند ... مثلاً ترقی در جمع باعث تغییر توانایی در ضرب است چه جمع با ۳ و ۴ با ۵ و ۶ قسمت از ضرب یکی است و همچنین سایر سلسله اعمال یعنی حرکات چشم و جلوگیری از هر مخل و مانعی بااستثنا محرك درونی برای عمل حساب در هر دو یکسان است .
مهمترین عناصر یکسان در مواضع که اهمیت بسیار در آموزش و پرورش

دارند عبادتند از ارتباط آن مواضع بیکدیگر که از جمله منظور و روش و اصول طبی میباشند و ارتباطات دیگر که شامل امور تجربی ساده - از قبیل اندازه و رنگ و عدد - است که در ترکیبات مختلف تکرار میشوند - عناصر یکسان یعنی سلسله اعمال فکری که سلول مغزی در عمل آنها یکی است .

ثورندایک به عناصر یکسان که در دو عمل موجود است توجه دارد و تئوری او در این قسمت عیناً مانند نظریه وی در یادگیری بطور کلی است و یادگیری را شامل استحکام بستگی میان عناصر مختلف یک عمل میداند و بنا بر این وقتی عناصر مختلف در یک موضوع بطور محکم و ثابت بستگی پیدا کردند، در هر کجا که این عناصر حضور یابند انتقال ممکن است .

تئوری انتقال پرورش از یک موضوع به موضوع دیگر در واقع همان تئوری تعمیم است یعنی امر یاد گرفته شده در هر قسمت عمومیت پیدا میکند .

جاد (۱) در کتابی که راجع بدروس مدارس متوسطه نوشته است در این خصوص چنین میگوید :

« اهمیت روانشناسی این موضوع (تعمیم پرورش) آنستکه مقدار تعمیم که هر معلم در هر پرورش خود میتواند داشته باشد مربوط به مقدار و نوع تفکری است که در دروس بخصوص بدست آورده است . یکی از صفات مشخصه هوش انسانی اینستکه بتواند تجارب خود را تعمیم دهد . ویلیام جیمس در این خصوص آزمایش دقیق کرده است باین ترتیب که حیوانی را تربیت کرد که چفت دری را باز کند و از در خارج شود و حیوان این عمل را کاملاً فرا گرفت . اما همین حیوان دو اطاق دیگری که چفت داشت نتوانست از تجربه سابق خود استفاده نماید . یعنی حیوان نمی تواند بفهمد که روش باز کردن کلیه درهائی که با چفت باز میشود یکسان

است تا تجربه خود را از يك موضوع بموضوع دیگر انتقال دهد و نتیجه این میشود که حیوان در تمام مدت عمر با يك رفتار بسیط و ثابت زندگی میکند و فقدان هوش خود را از راه عدم قدرت انتقال يك تجربه بموقعیت هائی که همان تجربه بکار میاید معلوم میدارد در صورتیکه در نظر انسان با هوش این عمل بسیار ساده است.

چیمس بگفته خود ادامه میدهد و میگوید همین اختلاف میان حیوان و انسان را بخوبی میان يك عالم پرورش یافته با هوش و يك شخص معمولی می بینیم چه يك شخص معمولی نمیتواند امور را بر حسب اصول علمی آنها حل کند. اصول کلی و بکار بردن آنها از خواص اشخاص عالم و با هوش است و مردمان معمولی از آن بی نصیب هستند.

تئوری تعمیم سعی دارد انتقال پرورش یا تعمیم پیشرفت را در مواضع مختلف از راه تشخیصی که از راه شعور باشد بیان کند یعنی تجارب اخذ شده در يك عمل دیگر تشخیص دهد. مثلاً عادت با استمرار دقت، نظم در انجام عمل، پشتکار، توجه بصحت کار انجام شده، نظافت، توجه بنمای اطراف و جوانب امر، عوامالی است که در هر موقعیت بکار میآید و انتقال این عوامل با قدرت هوشی افراد بستگی دارد.

بیروان مکتب سمثالت یا عبارت دیگر طرفداران وحدت سازمان می گویند کل چیزی است بالا تر از اجزاء متشکله آن و بر حسب این عقیده عناصر یکسان قابل انتقال نیستند بلکه شکل و هیئت و یا سازمانی که از يك موضوع در نظر داریم حضور و غیاب انتقال را از يك موضوع بموضوع دیگر میرساند. انتقال یادگیری از يك موقعیت بموقعیت دیگر نتیجه بکار بردن اصل گشتالتی است و در هر انتقال نخست بعضی عناصر و بعد عناصر دیگر در يك موقعیت احراز مقام میکنند و بصورت وحدت سازمان پذیرفته

درمی آیند و تمام اعضاء يك كل میشوند و باندازه ای که این نوع ترکیب حاصل میشود بهمان اندازه انتقال یادگیری امکان پذیر است .

نتایج علمی انتقال پرورش - از بحث انتقال ، اصول کلی و علمی بسیاری استخراج میشود و این اصول بسیار کلی و اعم است و روانشناس چه پیرو «نورندایك» یعنی معتقد بعناصر یکسان باشد و چه پیرو «جاد» یعنی معتقد بتممیم تجارب و چه پیرو «کافکا» (۱) یعنی عقیده مند بمکتب کشتالت با این اصول مخالفتی نخواهد داشت . این اصول که ذیلا بشرح آن می پردازیم در واقع دستورات عملی است که رعایت و بکار بستن آن معلم و متعلم را بسیار مفید خواهد بود .

۱- معلمی که باصول تربیتی آشناست بخوبی میداند که چگونه در يك درس علاوه بر جهات خصوصی آن درس ، امور کلی و قابل انتقال را که با موارد دیگر مشترك است بیاموزد . عدم انتقال یادگیری مربوط بهماهیت دروس نیست بلکه از آنجهت است که در موقع تدریس ، هر درس را مجزا از دروس دیگر تدریس میکنند و در صدد نیستند که بین آنها ارتباط و وحدتی برقرار سازند .

۲- معلم باید شاگرد را از امور و مسائلی که باید بموقعیتهای دیگر انتقال دهد آگاه سازد و همواره توجه داشته باشد که انتقال خود بخود بصورت نمیگیرد بلکه باید شاگرد را متوجه کرد . هر اندازه توجه شاگرد بهستگی و روابط دروس بیکدیگر زیادتر باشد بهمان اندازه انتقال یادگیری بیشتر ممکن است . در هر درس بسیاری از امور کلی و عمومی وجود دارد

در صورتیکه شاگرد را بآن امور توجه دهند آنها را بدروس دیگر انتقال خواهد داد.

۳- سومین پیشنهاد عملی برای آموزگار آنستکه وسعت و دامنه موارد استعمال مواضع یاد گرفته را بشاگرد بیاموزد و آنها را در این کار راهنمایی کند و آنها را باستعمال يك موضوع در موقعیتهای مختلف و ادار سازد. عناصر مطلوب که انتقال آنها لازم است باید مورد تذکر قرار گیرند و شاگرد آنها را تعمیم دهد و موارد استعمال آنها را پیدا کند.

۲- بازی و یادگیری

تجاربى که نتیجه عمل حواس و عکس العملهای بدنى است پایه و اساس عناصر حیات نفسانى میباشد چه از راه حواس مختلف احساساتی برای ما حاصل میشود و بوسیله این احساسات بجهان خارجى پی میبریم. عکس العملهایی که بازی نام دارند حرکاتی هستند که خود بخود و آزادانه از شخص ناشی میشوند و در سلسله اعمال یادگیری بسی اندازه لازم و مفید میباشند. بچه های انواع مختلف حیوانات و بچه های انسان از هر نژاد که باشند بازیهای دارند. در این که بازی یکی از مختصات دوره کودکی است شکی نیست و در تمام ادوار مورد توجه و اهمیت بوده است و این در این اواخر علمای روانشناسی و علمای تربیت توجه خاصی باین بازی مبذول داشته فصلی از تحقیقات خود را بدان اختصاص داده اند. بواسطه همین توجه مخصوص، تحقیقات و تجربیات دامنه داری در اطراف بازی و ارتباط آن با معلومات و اخلاق بعمل آمده و از مجموع آنها باری مهمترین عامل

در تکامل شخصیت کودک و جوان تشخیص داده شده است.

وقتی بچه مثلاً بازی « قایم موشک » میکند ، در حین بازی حرکات بدنش موزون میشود ، دستگاه گوارشش بطور صحت و انتظام کار میکند ، جریان خونسش بهتر و سریعتر میشود ، حالات عاطفی او بصورت اعتدال و قوه قضاوتش صحیح و نیکو است .

یکی از آثار و نتایج مهم بازی که کمتر کسی بآن اشاره کرده است اینست که فعالیت‌هایی که در بازی وجود دارد تمرینی است برای مکانیسم پاسخ‌دهنده و همین تمرینها موجب رشد و تکامل موجود میباشد .

بازی چیست ؟ اگر بخواهیم بازی را با اصطلاح روانشناسی تفسیر کنیم باید بگوئیم که عبارت از « يك رفتار ذهنی » است یعنی طرز قضاوت و تلقی شخص است که فلان عمل را بازی میداند و فلان عمل را کار ، چنانکه چیزی که در يك زمان کار است در موقع دیگر بازی است . بتدریج که شخص مراحل را در رشد می‌پیماید بازیهایش از صورت ساده اولیه خارج شده ترکیب و پیچیدگی پیدا میکنند و از بازیهای سالهای قبل صرف‌نظر مینماید . مثلاً کودک شش ساله تمایل باتومبیل دارد و این تمایل را با بستن تخته چوبی بنخ و کشیدن آن ارضاء میکند . در ده سالگی بآن عمل خود با نظر تمسخر مینگردد و اتومبیل کوچکی برای خود میخرد و در آن تغییرات میدهد . در ۱۶ سالگی ممکن است خود بساختن اتومبیل کوچک شروع کند . بهر حال فعالیت‌های سنین قبل دیگر او را راضی نمیکند و فعالیت‌های پیچیده‌تری را طالب است .

در بازی قوه درونی برای عمل ، و منظور هر دو اجزاء مربوط بهم برای استرضای شخص هستند یعنی کوششی که برای رسیدن بمنظور

مصرف میشود موجب رضایت خاطر است زیرا سلسله اعمال عصبی است که باعث درك و تشخیص منظور میشود. قدرت در کار و قدرت در ادامه کوشش بطور طبیعی در بازی رشد میکنند و فعالیت منظور را در بردارد کودکان و بزرگان بازی میکنند برای اینکه خود بخود رضایت خاطر اعصاب را که احتیاج باسترضا دارند متضمن است و این از آنجهت است که بازی قسمتی از طبیعت ذاتی آنها است و فعالیتی است که باید انجام دهند تا بنحو طبیعی رشد کنند.

طرز تلقی و انفعالات درونی شخص در انجام کاری تعیین کننده اینست که آن عمل کار محسوب شود یا بازی. این طرز تلقی ممکن است نتیجه عوامل خارجی یا عوامل ایده آلی که از تجارب گذشته بدست آمده است باشد. بنابراین هیچ حد فاصل و قاطعی بین بازی و کار نمیتوان قائل شد و اختلاف افراد در این مورد زیاد است.

تأثیر بازی در رشد - قدرت فکری کودک از راه فعالیت‌هایی که ظاهری سازد بروز میکند بشرط اینکه قدرت ذاتی فکری و هوشی داشته باشد تا فعالیت‌های کار و بازی آنرا رشد دهد. کودک خود را با انواع و اقسام کارها و فعالیت‌ها مشغول میسازد و هر فعالیت باندازه خود بحاصل جمع حیات عقلی اومی افزاید. صفت ممتاز بازی اینست که خود بخود و از روی میل و بسائقه طبیعی انجام میگردد بنابراین بچه‌ها را نباید بآن ورزش‌هایی که دوست نمیدارند وادار نمود.

فوائد و نتایج بازی را میتوان چنین خلاصه کرد :

- ۱- عکس العمل‌های بازی آسانتر از عکس العمل‌های کار است زیرا شامل مراکزی است که بیشتر مورد استعمال دارند.

۲- بازی با فعالیت بیشتری توأم است برای اینکه بیشتر موجب رضایت خاطر و کمتر باعث خستگی است.

۳- كمك بازی در رشد بیشتر از کار است چه با طبیعت بهتر وفق میدهد.

۴- در بازی شدت عکس العمل زیاد تر است زیرا دقت را نکنده نمیشود و علائق شدیدتر است.

۵- بازی بیشتر از هر عکس العملی متغیر است و بهمین جهت از هر روشی برای فعالیت جسمی و فکری مناسبتر است.

معمولاً کار را بعمل فکری تعبیر میکنند و بازی را فعالیت جسمی. اما این تعبیر بکلی غلط است و با موازین علمی مطابقت ندارد. مدرسه دروس خود را بساعاتی مانند خواندن و نوشتن و حساب و غیره تقسیم مینماید و بآنها ساعت کار میگردد و باعمالی که در حیطه مدرسه و زنگ تفریح انجام میشود بازی اطلاق میکنند در صورتی که اعمال فکری ممکن است باندازه اعمال بدنی تولید رضایت خاطر کنند و بهمان میزان بازی متضمن مقصود و منظور باشند. علم فیزیولوژی و عصب شناسی معلوم میدارد که هر پاسخ یا عکس العملی شامل کار اعصاب و عضلات و غدد است و بنابراین دلیلی نیست که بازی و کار از لحاظ اعمال فیزیولوژی و عصبی فرقی داشته باشند.

كودك همینكه در بازی سرش بسنگ یا مانعی میخورد رابطه بین سنگ و سر را اخذ میکند و درد ناشی شده از این فعل و انفعال را نتیجه آن میدانند. این محرك و عکس العمل از امور ساده است در صورتیکه در بازی برخی اعمال مستلزم تفکر زیادتر و موجب اخذ تعجارب بیشتری

است و یادگیری بصورت پیچیده تر ایجاد میشود و در بعضی فعالیت فکری بر فعالیت بدنی غلبه دارد.

اگر کار بصورت بازی درآید - مثلاً در مورد املاء شاگرد را بجلد جدول لغات وادارند ، و تعلیمات مدنی را در ضمن بازی با تعیین رئیس جمهور و پادشاه و وزراء و جلسات محاکمه بیاورند ، ... هم یادگیری بهتر صورت می گیرد و هم خستگی کمتر عارض میشود و هم فرد بطور کامل پرورش مییابد یعنی تمام جهات شخصیت از صفات شخصی و اجتماعی و غیره در او تکمال میرسد .

تصور و بازی - بازی موجب تظاهر تصورات شخص بصورت آزاد میگردد. کودک يك اسباب بازی را در موقعیتی بکار میبرد و بواسطه تصور همان اسباب بازی در بازیهای دیگر و امور روزانه مورد استفاده قرار میدهد . بازی شخص را همیشه فعل نگاه میدارد و از راه اعمالی که انجام میدهد در اعمال بدنی و فکری او توازن و تعادل برقرار میسازد .

تصورات در بازی ممکن است از راه حرکات و اعمال بدنی ظاهر شود مثل اینکه کودک بر حسب تصوراتیکه در بازی برای او ایجاد شده از روی خوشحالی فریاد بکشد ، و ممکن است از راه پاسخهای ادراکی باشد مانند حل جدول و غیره . بالاخره تصورات و حافظه کودک در بازی ممکن است بصورت کار مفید درآورد .

بنابر آنچه ذکر شد یکی از مهمترین وظائف معلم آنستکه از این غریزه در یادگیری بحد اعلی استفاده نماید .

ظهور یادگیری

را بطه تأثیر و تأثر - هیچ تأثیری (۱) بدون عکس العمل و بدون اثر (۲) نیست و یادگیری کودک نه تنها از راه دریافت تحریکات بوسیله حواس صورت میگیرد بلکه بوسیله اظهار تأثرات نیز حاصل میشود یعنی تنها منفعل و پذیرای تحریکات عالم خارجی نیست بلکه در مقابل این تحریکات از طریق ساختن طرحهای عصبی و عادات عکس العمل نیز میکند و خود این عکس العملها نیز دریادگیری تأثیر مستقیم دارد.

توضیح آنکه دستگاه پی را سازمانی است که توسط آن میتواند تحریکات را دریافت دارد و این تأثیری که بوسیله دریافت تحریکات ایجاد میشود توسط اعمالی که شخص انجام میدهد بمعرض ظهور و بروز میرسد مثلاً ترسیم نقشه و بکار بردن آلات و اسباب مکانیکی و حل مسائل یا حتی طرز گرفتن مداد و کاغذ در دست همه تظاهرات تأثیراتی است که از راه حواس مختلف دریافت داشته ایم و این تظاهرات نیز بنوبه خود تأثیراتی باقی میگذارند و طرحهای عصبی بوجود میآورند. ترسیم یک نقشه که در اثر دیدن نقشه یا دستور معلم صورت گرفته است تحریک اولی را تقویت میکند و این تقویت از راه دیگر ممکن نیست. همچنین جواب دادن و بازگفتن درس برای شاگرد باعث تقویت تحریک او میشود یعنی در اول که گوش میدهد یا میبیند (تحریک از راه گوش و چشم) در او تأثیری

ایجاد میشود و حصول این تأثیر با جواب دادن بشبوت میرسد و خود جواب دادن هم تأثیر دیگری در کودک میکند که ممد تأثیر اولی است و آنرا محکمتر میسازد. بهمین جهت قسمت عمده وقت مدرسه باید صرف تقریر و بیان تأثیراتی که شاگرد دریافت میدارد بشود.

ارزش آموزشی این موضوع را نباید از نظر دور داشت چه فکر منطقی و روشن و دقیق رابطه بسیار نزدیک با طرز تقریر و بیان دارد.

دسته‌ای از اعمال بدون قصد و تمایل از شخص صادر میشود و صدور آنها بواسطه تراکم انرژی عصبی است که مخرجی لازم دارد مانند گردانیدن تسبیح و بازی کردن با کلید یا پولی که در جیب است و امثال آن یکی از مسائل مشکل در اداره کلاس و مدرسه اینست که این انرژی عصبی جمع شده در شاگرد را چگونه بنحو مطلوب و مفید میتوان بهصرف رسانید.

دسته دیگر از اعمالی که بمنصه ظهور میرسد نتیجه مستقیم تحریک عضوهای حسی است و این اعمال ممکن است غریزی یا عادی یا از روی تعمق باشد. برخی از اعمال در حیطه کنترل شخص نیستند در صورتیکه بازه‌ای دیگر توسط اراده و هوش بازبینی میشوند.

بسیاری از اعمال نتیجه قوای درونی ناشی شده از حالات عاطفی است و در آنها تعمق و انتخاب وجود ندارد. این اعمال دارای هدفی است که شخص رای فیل بآن کورکورانه حرکاتی متناسب با آن هدف انجام میدهد، و ممکن است بیرحمانه و ناشی از قساوت قلب باشد و موجب انحطاط مقام و تنزل شخصیت گردد یا ناشی از شجاعت و مناعت و بزرگواری بوده مقام و حیثیت شخص را بالا برد.

اعمالی که از روی تعمق بمنصه ظهور میرسند یعنی تأییراتی که از روی تعمق بصورت عمل درمی آیند با ارزشترین و مهمترین اعمال محسوب میشوند. انفعالات و عواطف را در این نوع تظاهرات دخالتی نیست بلکه صرفاً از روی اندیشه و اراده برای تحقق دادن منظور و هدفی معین ظاهر میگردند و راهنمایی آنها بعهده قضاوت و استدلال شخص میباشد. تظاهراتی که کور کورانه و تقلیدی باشد در واقع بمنزله اعمال انعکاسی است و چندان ارزشی ندارد اما اعمالی که ناشی از تعمق و اراده است در تعلیم و تربیت حائز اهمیت بسیار است. سخن گفتن در وهله نخست که طفل می آموزد يك نوع عمل تقلیدی و انعکاسی است لیکن پس از طی این مرحله از روی منظور و برحسب قوه درونی بتقلید صداها و الفاظ و کلماتی که معلم یا والدین باو یاد میدهند میپردازد و کم کم درسختن گفتن او پای تعمق و تفکر و سنجش بمیان میآید، و از این راه وسیله ای برای اظهار افکار و عقاید خود بدست می آورد. همچنین نوشتن در مراحل اولیه برای کودک عملی است کور کورانه و صرفاً تقلیدی ولی سرانجام بعملی فکری مبدل میشود و از تعمق و تفکر تبعیت میکند. بنابراین تمام این قبیل اعمال ریشه ای ذاتی دارند و از روی تقلید ظاهر میشوند و اجتماع و ترکیب آنها بصورت تظاهرات شخصی که از روی عمد و اراده و تعمق است درمی آید.

اعمال عمدی ممکن است طبق قوانین بصورت عادت در آیند از طرف دیگر این اعمال یا منظور تفسیر است یا اختراع تفسیر یعنی سر و کار داشتن با اموری که قبلاً سازمان پذیرفته است در صورتی که عمل اختراعی مستلزم تجدید و تغییر سازمانهای قبلی است، مثلاً کودکی که

قطعه شعری را از حفظ میخواند ممکن است تنها بتکرار کلمات کتاب یا گفته‌های معلم اکتفاء کند، یا اینکه طبق فهم خود با استفاده از معلومات سابق بتفسیر و تشریح آن پردازد، یا اینکه خود بساختن شعر جدیدی دست زند. که در صورت اول عمل تقلیدی است و در صورت دوم تفسیری و در صورت سوم اختراعی.

رابطه تظاهرات و عاطفه - بطوری که تاکنون در خلال مباحث مختلف دیدیم همبستگی و ارتباط زیادی بین شدت عاطفه و تظاهر حالت عاطفی وجود دارد و بنابراین پرورش و کنترل عواطف از راه تظاهرات آن عاطفه ممکن و میسر است. تظاهر عواطف مطلوب را باید تشویق و ترویج کرد تا اینکه بیشتر تکرار شوند و تدریجاً بصورت عادت درآیند. اظهار عقاید و افکار و عواطف امری طبیعی و تمایلی ذاتی است و عدم تظاهر بواسطه موانع و فشارهای درونی یا بیرونی است و خود آگاهی یا بتعمید دیگر از خود با خبری (۱) یکی از موانع نیرومند بشمار است که اغلب از بروز عقاید و افکار جلوگیری میکند. مثلاً کودک در زمین بازی یا در خانه آزادانه عقاید و تأثیرات درونی خود را ظاهر می‌سازد در صورتی که در اطاق درس چون از خود باخبر است تقریرش آزادانه نیست.

نظر بمطالب فوق مرئی باید یادگیرنده را در موقعیتی که رضایت خاطر ایجاد میکند و از هر جهت آمادگی دارد قرار دهد و از هرانگیزه که موجب خود آگاهی و ترس شود جلوگیری کند. البته اگر کودک در

تحت نفوذ عواطف خوش آیند و لذت بخش باشد بهتر فرا میگردد .
تلاش و تشویق معلم حس خوش آیندی و رضایت خاطر یادگیرنده را
باعث میشود .

تأثیری که در هر يك از افراد يك گروه بر اثر تشویق آموزگار و
تشویق آن تشویق توسط سایر افراد بوجود می آید سبب آن میشود
که اولاً شخص در کارش سعی باشد و در ثانی عضو همکار جامعه گردد و
همواره بخواهد حسن ظن دیگران را نسبت بخود حفظ کند .

نتایج پرورشی - بهترین روش تدریس آنستکه با آن روش یاد
گیرنده کمترین وقت و انرژی صرف کند و بهتروزود تر فرا گیرد . اگر بخواهیم
در روش تدریس پیشرفت و تکاملی ایجاد کنیم باید از روی تعق و بررسی
تقدم برداریم . چنانچه یافتن روش بر حسب تصادف و علی‌المیاء هرگز میسر
نخواهد بود و جز اتلاف وقت نتیجه نخواهد داشت . و نیز اگر یافتن روش
را بخود یاد گیرنده واگذار کنیم که طبق تمایلات ذاتی و علائم طبیعی خود
بهترین روش را بدست آورد بیم آن می‌رود که اغلب یادگیرنده هیچگاه
نتواند روش مناسب را پیدا کند . اگر چه تجربه معلم است ولی حق التعلیم
آن بسیار گران و گاهی بقیمت جان تمام میشود . مثلاً وقتی شخص با بی
علاقه‌ای و بی احتیاطی از سواره رو حرکت و باتومیل تصادف میکند درس
خوبی می‌آموزد و فرا میگیرد که از پیاده رو با احتیاط حرکت کند و این
درس از هر درس دیگر که توسط سخنرانی یا خواندن مجلات فراگیرد
مؤثرتر است ولی واقعاً سنگین قیمت است و باید عمری را در کسب تجربه
میگذارند و بمصدق این شعر دو عمر لازم خواهد داشت :

مرد خردمند هنر پشه را عمر دو بایست در این روزگار

تا یکی تجربه آموختن یادگیری تجربه بردن بکار

اما چون « عمر دوباره کسی را نداده اند » ناچار باید از تجارب پیشینیان و دیگران استفاده کرد و حاصل تجارب آنانرا بکار برد . و البته تمدن و فرهنگ نیز جز اجتماع و تکامل همین تجارب چیزی نیست .

بنا بر این معلم خود باید با اصول پرورشی و روانشناسی بهترین متد تعلیم و تعلم را بداند و طبق آن متد تدریس کند و محصل را بکار وادارد . توجه آموزش پرورش در عصر کنونی باین معطوفست که یادگیرنده باید مورد نظر باشد نه یاد دهنده . پس باید دید فکر شاگرد چیست و علاقه اش کدام است و چه چیز برای او نافع است و چه چیز مضر . خلاصه آنکه روش تدریس باید بر روی استعداد ها و طرز رفتار و توجه آموزنده استوار باشد و معلم باید خود را با آن عوامل سازگار کند .

البته برای اینکه بدانیم چگونه درس داد باید نخست بدانیم شاگرد چگونه یاد میگیرد و بنا بر این یادگیرنده در مرکز دایره تحقیق قرار دارد و باید در اطراف او مطالعه شود . این موضوع مری را بر آن میدارد که در مورد کودک بمطالعات منظم و مرتب پردازد و قضاوت و عقیده شخصی خود را ملاک قرار ندهد .

روشهایی که در تدریس ممکن است بکار رود سه قسم است : اول همان روش معمول آباء و اجدادی است که هنوز نیز در مکتبها و حتی در بسیاری از دبستانها مجری و معمول است . دوم روشی است که یاد دهنده طبق تجارت خود و با در نظر گرفتن قوانین روانشناسی ولی بعقیده خودش و نه از لحاظ یادگیرنده تدریس کند . سوم روش واقعی روانشناسی است که با دو روش دیگر از هر لحاظ مغایرت دارد . در اینجا معلم روشی را از روی

مفاهیم کلی و با روش قیاسی اختراع نمیکنند بلکه پس از مطالعه دقیق در اطراف کودک و شناختن و تشخیص قوی و استعداد های او روش مناسبی را که درخور یاد گیرنده است اتخاذ مینمایند.

ازچندی پیش روشهای مختلفی برای تدریس خواندن بکار میرود. سابق بر این ، اول، البقاء را یاد میدادند و سپس حرکات و حروف عله را و بالاخره باهیجی کردن، کلمات را می آموختند یعنی از اجزاء شروع میکردند و بکل میرسیدند و معلوم است که وقت و انرژی بسیار بکار میرودند. در این اواخر بعضی بواسطه معایب و اشکالاتی که در روش سابق موجود بود از آن صرف نظر کرده روش دیگری پیشنهاد کردند و طبق این روش بجای اینکه تعلیم را از حروف شروع کنیم از سیلاب شروع می کنیم و سیلاب سیلاب درس میدهم مثلاً از اول سیلابهای «ات» و «بت» و «دت» را یاد میدهم و بعد حروف دیگر بسیلابها میچسبانیم و کلمات مفصلتر میسازیم و بالاخره سراغ جمله میرویم. ولی این روش هم مقرون بصرفه نیست و مستلزم صرف وقت و انرژی زیادی است. در این اواخر روانشناسان بر آن شدند که روشی باید بکار برد که با استعداد کودک و قوانین روانشناسی تطبیق داشته باشد و آن عبارت از اینست که کودک را بدرك کلمه واحد بدون تجزیه آن باجزاء متشکله راهنمایی کنیم. بکار بردن این روش در تسهیل خواندن و نوشتن تاکنون نتایج بسیار زیاد و قابل ملاحظه داده است.

وظائف یاد دهنده و یاد گیرنده - وقتی موضوعی را بیاه گیرنده عرضه میداریم در صورتیکه از لزوم و ارزش آن آگاه نباشد از خود کوششی برای یادگیری بکار نمیرد. در اینصورت یاد گیرنده جریانات هادی را که عبارت از سردرس نشستن و تمرین کردن و غیره باشد انجام

میدهد ولی از کار خود لذت نمیبرد و از پایان یافتن جلسه درس خوشحال میشود. در اینجا است که معلم باید وظیفه واقعی خود را بکار برد و درس را چنان معرفی کند که دانش آموز آنرا جزئی از زندگانی خود بداند و احتیاج واقعی و حقیقی خود را بآن بخوبی درک کند و آنرا کار اختصاصی خود فرض کند امتحانی که از شاگرد میشود نباید بمنظور تویخ و تشویق او باشد بلکه هدف امتحان باید این باشد که شاگرد بخطاها و معایب خود پی برد و درصدد اصلاح و رفع آنها برآید. باید متوجه باشیم که در درس جواب دادن یا امتحان دادن وحشت و اضطرابی در شاگرد نباشد تا از روی آزادی بتواند آنچه را فرا گرفته است باز گوید. در مواقعی که در جوابهای او غلطی مشاهده میشود باید با کمال مهر و عطف و بر اهنمایی او پرداخت و او را متوجه خطایش ساخت و حتی المقدور سعی کرد که خود بخطای خود پی برد و با اصلاح آن بکوشد.

بهترین وسیله برای یادگیری همان علاقه است که توسط آن استعداد اشخاص بمنصب ظهور و بسرحد کمال میرسد. کودکی که درس را با علاقه و تشخیص لزوم آن آغاز میکند موفق خواهد شد. دوری شاگرد از معلم و از شاگردان دیگر نه تنها باعث تقویت درون فکری است بلکه سبب نفرت و کینه توزی نسبت بمعلم و همدرسیها و جامعه میشود.

نکات تربیتی - در تحصیل مهارت در هر عملی ارزش نسبی سرعت و صحت را باید در نظر گرفت. سرعت و صحت دو عامل متغیری هستند که در یکدیگر تأثیر دارند و افزایش یکی موجب کاهش دیگری است و باید سعی کرد که هر دو بموازات یکدیگر پیشروی نمایند. تأکید یاد دهنده در درجه اول باید متوجه کیفیت کار یعنی صحت عمل باشد و پس از آنکه صحت

تلازم حاصل شد و عادت مربوط بصورت خود بخود (انوماتيك) برقرار گشت بسرعت عمل توجه کند . امتحانات چندینی نشان داده است که اشخاصی که بسرعت امور را فرا میگیرند کارشان نیز بهتر است یعنی کیفیت کار آنها نیز از کار دسته ای که با هستگی فرا گرفته اند نیکوتر و مطلوبتر میباشد . علت این امر آنستکه کسی که زود تر یاد میگیرد معمولاً با هوشتر و دارای دقت بیشتری است .

در هر مرحله از سلسله اعمال یادگیری اختلاف افراد را باید در نظر داشت :

شرائط ساختمان جسمی یادگیرنده و حالت عمومی بدن و حالات عمده در یادگیری دارد چه ساختمان جسمی و حالت بدنی در قدرت عضو های حسی و صحت دستگاه پی مؤثر است و بهمین جهت شخص در حال سلامتی برای یادگیری آماده تر از موقع بیماری است .

عادات قبلی یادگیرنده را باید در نظر داشت . این عادات برای یادگیری ممکن است مساعد باشد یا نا مساعد و بهمین جهت در آغاز امر باید امتحانی از یادگیرنده بعمل آید تا قدرت یا عدم قدرت او معلوم شود .

همچنین باید یادگیرنده ها را از لحاظ هوش به چند دسته تقسیم نمود و برای هر دسته روش مخصوصی بکار برد . دسته ای که دارای هوش سرشار هستند بسرعت از مقدمات میگذرند و به طالبان بالاتر میرسند در صورتیکه دیگران بکندی و تدریجاً جلو میآیند . اما این موضوع را باید در نظر داشت که پیشروی دانش آموزان کند هوش و تیز هوش در امور ساده تقریباً یکسان است .

یادگیری باید همیشه از ساده بمشکل رود و البته ساده و مشکل را باید از لحاظ روانشناسی در نظر گرفت .

روش استقراء و قیاس غالباً دوش بدوش یکدیگر در یادگیری بکار میروند و بندرت اتفاق می افتد که یادگیرنده صرفاً یکی از آن دورا بکار بندد . روش استقراء اینست که یادگیرنده بتدریج از تجارب جزئی سازمان پذیرفته بگذرد و بیک نظریه عقیده یا قانون یا تعریف کلی برسد . در صورتی که در روش قیاسی ذهن ابتدا مفهوم کلی یا قانون کلی را در نظر میگیرد و از آن بمصادقهای جزئی با موارد اعمال قانون میرسد .

فصل هفتم

یادگیری ادراکی

اساس بدنی یادگیری شامل دخالت عضوهای حسی و اعصاب حساسه و تحريك پوشش مغزی و بكار افتادن الياف عصبی رابط و عمل اعصاب محرك و بالاخره حركت ياترشح عضلات و غدد است . اما تنها گذشتن جريان عصبی از اين قسمتها كه بجريان يادور عصبی موسوم است دليل بربادگیری يا كسب مهارت در امری نیست بلكه اين عمل تنها اساس طبيعى يا جسمی یادگیری را ميرساند ، و البته یادگیری علاوه بر جنبه بدنی جنبه عقلی يا روانی نیز دارد .

جنبه عقلی یا روانی یادگیری آنستكه بتجارب حسی معنی و مفهومی منضم شود و همین معنی و مفهوم است كه با درك موسوم میاشد . در حقیقت هر وقت احساسی تفسیر شود و معنی خاصی پیدا كند ادراك صورت میگیرد . هر ادراك شامل يك یا چند احساس و یا احساسات آمیخته است كه بواسطه تصورات و تجارب قبلی دارای مفهوم میشود . گذشته از تجارب قبلی ، نظریات توجه مخصوص باز میینه انفعالی شخص نیز در کیفیت ادراك تاثیر دارد . هر گاه تجارب قبلی محدود یا غلط باشد خطای ادراك دست میدهد و این خطا ممكن است ازدو راه ناشی شود یکی خطای در احساس و دیگر خطای در تفسیر . خطای احساس مانند كور رنگی كه شخص میباید آن هزار رنگ

قرمز و رنگ سبز را با هم اشتباه می کنند . خطای نوع دوم فروانتر و شایعتر است و ممکن است زمانی یا مکانی باشد و این خطا را که حقا باید خطای ادراک نامید در بعضی کتابهای روانشناسی گاهی بطور مجاز خطای حس نیز مینامند .

بهر حال ادراک همیشه بشیئی یا موضوع معین که بایک یا چند عضو حسی بستگی دارد مربوط میباشد و موضوع ادراک ممکن است بشیئی خارجی باشد مانند صدای یا حالت بدنی مانند درد دندان . و ممکن است تمثال یا تصویر یا شبیه شیئی باشد مانند عکس صدلی یا مثلا صدایی که از موم ساخته اند . یا علامت و نشانه باشد مانند علامتی که در ریاضیات و جبر و سایر علوم بکار میرود .

احساسی که بوسیله شیئی یا تمثال یا علامت آن دست میدهد در واقع هسته مرکزی حسی برای ادراک میباشد و این احساس ممکن است بصری یا لمسی یا شمی و غیره باشد . بهمین جهت ممکن است کر را لب خواندن یا آموزش بدون اینکه احساس صدا کند یا کور را ممکن است از راه لامسه .. تعلیم دهند بدون اینکه کلمات را ببینند و هكذا

خواندن کلمات فقط مربوط بدریافت احساسات بصری بر حرکتی نیست بلکه مربوط بمعنی و مفهوم ذهنی آنها نیز هست . شاگردان هستند که در خواندن کند بوده ، اشتباه میکنند چه تعلیم حرکات چشم را که قبلا گفته شد دریافت نداشته اند .

رابطه ادراک و یاد گیری - کلیه صورتهای مختلف ذهنی بر پایه ادراکات قرار گرفته است و در حقیقت از اجتماع احساسهای مختلف بوجود میآید . معلمی که تدریس خود را تنها بر پایه مدرکات شخصی قرار

دهد درواقع کلماتی بیش یاد نداده است و بهیچوجه معلوم نیست که آن مدرکات و آن مفاهیم را در شاگرد ایجاد کرده باشد. مثلاً تدریس جغرافیا صرفاً با تعریف و بیان الفاظ غلط است و تا موقعی که مواضع جغرافیائی از قبیل رودخانه و شهر و ده و جنگل و امثال آن مورد مشاهده محصل قرار نگیرد جزو ادراکات او نمی شود و اگر این قبیل امور در دسترس نباشد لااقل باید بنقشه و ترسیم و همچنین سینما توسل جست و با انحاء مختلف در تجسم آن مفاهیم کوشش نمود.

آزمایشگاه برای علوم مختلف کمال لزوم را دارد و باخذ تجارب عملی و درك مطلب و تجسم امور كمك وافر میکند. روش تعلیمی که صرفاً از راه کلمات باشد مدت‌هاست در ممالك متمدن و مرقی متروک و منسوخ شده و برای هر رشته آزمایشگاههایی بوجود آورده اند و موضوعات آموختن را تا آنجا که ممکن است در دسترس شاگردان میگذارند اما متأسفانه هائوز دست از روش یوسیده قرون وسطائی برنداشته ایم و از پیشرفتهای شگرف و سریعی که در تعلیم و تربیت بوجود آمده استفاده نمیکنیم.

بطور مسلم اگر آموختن محصل محدود بکتاب درس باشد معلومات او کتابی است و جز يك سلسله محفوظات بیش نیست و این محفوظات نیز بسرعت عجیبی دستخوش فراموشی قرار میگیرد. بنا براین فرا گرفتن باید از راه حواس مختلف صورت گیرد و از هر يك از حواس بقدر کافی استفاده بعمل آید. در تدریس اوزان مختلف باید برای اینکه محصل کاملاً آنها را فرا گیرد وزنه های مختلف در دسترس او قرار دهند و او را بتوزین اجسام و ادار سازند تا اوزان و نسبت بین آنها را عملاً بیاموزد.

ادراکات اول بصورت کلی ظاهر میشوند و سپس سراغ جزئیات

می‌روند. مثلاً کودک اول تاریخ روی سکه را مشاهده می‌کند و بعداً سال آنرا درك مینماید، همچنین اول کلمه را میبیند و سپس متوجه يك يك حروف میشود و همین حقیقت روانشناسی در قرن حاضر بکلی روش تدریس خواندن را از صورت سابق تغییر داده و مربیان را بر آن داشته است که بجای اینکه اول از تدریس الفبا شروع کنند بتدریس کلمات پردازند.

ادراك شیئی با لاقل ادراك شبه و تمثال آن باید بر ادراك علاماتی که نماینده شیئی است بطور حتم مقدم باشد و رعایت این نکته بخصوص در مورد کلمات و اعداد و نقشه‌ها و نت های موسیقی کمال ضرورت را دارد. پس از اینکه ادراکات یعنی مفاهیم جزئی برای ذهن حاصل شد آنگاه تصورات و مفاهیم کلی ایجاد میشوند و تصورات کلی با ادراك جنبه کلیت و جامعیت میدهند. ذهن پرورش نیافته تنها روابط ذاتی ادراك را دریافت میدارد در صورتیکه شخص تربیت شده روابط انتزاعی را نیز می‌بیند. بنا بر این کودک باید تصور کلی قواعد تکلم را بکلماتی که در کتاب میخواند منتقل نماید یا مثلاً تصور کلی رودخانه را برودخانه مورد تحصیل انتقال دهد. خلاصه آنکه دقت در مطالعه تنها با احساس بهتری حاصل نمیشود بلکه باید تصور کلی و مفاهیم کلمات مورد مطالعه نیز در ذهن باشد تا وقتی کلمه دیده شد معنی آن تشخیص داده شود. فرق میان دیدن گل یا دقت کردن در آن اینست که در صورت اخیر در شخص تصویری کلی درباره گل از راه مطالعات وجود دارد.

تشکیل ادراك - چنانکه گفتیم ادراك عبارت از يك یا چند احساس مخصوص است که با مفاهیم و با ذوق انفعالی منضم می‌باشد و بنابراین

ادراك از درهم آمیختن و ترکیب احساسات مختلف حاصل می شود و این عمل مستلزم آنستکه عضوهای حسی کار خود را با قدرت و دقت انجام دهند و دارای دقت انتخابی باشند، چه دقت برای انتخاب و دریافت صور و وجهه های مختلف شیئی مورد مشاهده بسیار مفید است. دومین شرط پس از حصول صور حسی، ایجاد بستگی و ارتباط بین آن صور است. در این امر نیز توسط تداعی معانی امکان پذیر می باشد. پرسشهایی که از روی مهارت و طبق روش باشد موجب درخواست تجارب در شاگرد میشود و گویند که شاگرد آن تجربه حسی معنی ای بدهد. بالاخره مرحله سوم ادراك داشتن ذوق انفعالی نسبت بامر مدرك است و این مرحله در تشخیص و تمیز ارزش هنر و موسیقی و شعر و ادبیات بسیار قابل اهمیت است. مثال ذیل مراحل سه گانه مذکور را بخوبی روشن میسازد:

کودکی در باره خرگوش مطالعه میکند نخست او را می بیند و لمس میکند و از این راه تصویری بصری و تصویری لمسی برای او حاصل میشود. در ضمن بکوتاهی او و درازی گوش و خصوصیات دیگر او هم توجه میکند و این توجه ممکن است بر حسب تلقین معلم باشد یا بسائقه وقت خود محصل. اما اینکه خرگوش چه نوع حیوانی است و امثال این تعبیل معلومات بر اثر خواندن کتاب یا شنیدن توضیحات معلم برای او حاصل خواهد شد. علاقه و ذوق انفعالی درباره خرگوش نیز ممکن است موجب علاقه شخصی محصل یا بواسطه تلقین معلم ایجاد شود.

اختلاف ادراك کودکان و بزرگسالان - اساساً ادراك حسی کودکان بزرگن از جهات گوناگون با هم فرق دارد. تجارب کودکان محدود است و به همین جهت بزحمت میتوانند از آنها استفاده کنند و ترکیبات جدیدی

بسازند و ناچار اختلاف زیادی بین امور قائل نیستند و خلاصه ادراکات حسی آنها کامل و غنی نیست. همچنین بواسطه اینکه تجارب آنها کم و قضاوت‌هایشان سطحی است غالباً تصور جن و پری و امثال آن میکنند.

برای اینکه ادراک بخوبی و سهولت صورت گیرد لازم است که حالت تمرکز دقت در شخص وجود داشته باشد چه حالت ذهنی و دقت ارادی در درک موضوع کمک بسیار میکنند. يك اختلاف بزرگ میان بزرگان و کودکان در اینجاست که بزرگان استمرار دقت بیشتری دارند و بمراتب بیش از کودکان قادرند دقت خود را با برجا نگاه دارند. گذشته از این، کمترین تحریکی ممکن است توجه اشخاص بزرگ را جلب کند و تولید ادراک نماید در صورتیکه برای کودکان تحریکات قویتر و مؤثرتری لازم است. اساساً کودکان نسبت باختلافات جزئی و تغییرات ناچیز اشیاء آنقدرها حساس نیستند و از این لحاظ راهنمایی معلم کمال لزوم را دارد و باید شاگرد را وادار کند که تمام کلمات را با دقت بخواند و بجزئیات نقشه توجه نماید و معانی و مفاهیم را بنحو اتم و اکمل دریافت دارد.

دیگر از موارد اختلاف بزرگ و کوچک موضوع تلقین پذیری است. یعنی بزرگها بستیمی تحت تأثیر تلقین واقع میشوند و هر گفته‌ای را بی چون و چرا نمی پذیرند بلکه آنها را در محاکم عقل گذاشته با تجارب قبلی خود می‌سنجند، در صورتیکه کودکان بواسطه کمی تجارب (یعنی سادگی و ساده لوحی) برای پذیرفتن تلقین مستعد و آماده هستند.

پرورش ادراکات - اطلاع ما از جهان خارجی از راه حواس مختلف است و بنابراین برای یادگیری ادراکی عضوهای حسی و اعصاب حسی باید در شرائط مناسب قرار گرفته باشند. تصور مربوط بتأثیراتی است

که قبلا از راه عضو های حسی دریافت داشته ایم و استدلال و تعقل نتیجه سازمان مناسب این تجارب است . چون مقدار ادراکی که شخص دریافت میکند منوط بنوع تربیت و مقدار تجاربی است که اخذ کرده بنابراین تعلیم و تربیت موظف است محصل را برای درك امور آماده کند . اعضای حسی شاگردان را باید بکار انداخت و بدقت و توجه عادت داد . صحت و سلامتی عضو های حسی بنهایی کافی نیست چه مثلا ممکن است کودکی چشمان سالم و قوی داشته باشد ولی بدرك اختلافات بین اشیاء قادر نباشد .

کسب مهارت و تفکیک امور از یکدیگر و شناسائی هر يك در سازمان و عنصر مخصوص بخود نتیجه دقت انتخابی است و تنها با تجارب حسی ایجاد نمیشود . محصل برای انتخاب اشیاء یا موقعیتهائی که مورد مشاهده و درك است همواره براهنمائی و ارشاد مربی نیازمند میباشد . اگر مهارت زیاد شد و شخص بشخص امور قادر گشت صحت کار نیز زیاد میشود و علاقه و دقت دو عاملی هستند که در مقدار و کیفیت ادراك تأثیر دارند .

موقعیتهای زندگی نیز بنوبه خود بهترین آموزگار است و همواره بمقدار تجارب می افزاید و ذهن را از لحاظ ادراکات غنی میسازد .

تجربه اساس یادگیری ادراکی است - تجارب بشر از زمان تولد آغاز میشود و از این تجارب که همراه با فعالیت است بتدریج حیات ذهنی و ضمیری تشکیل میابد و بنا براین تجارب ادراکی برای رشد ذهن لازم است . هر نوع فعالیت تجربی و ادراکی مانند بازی و کارهای آزمایشگاهی و نقاشی و خواندن ب سرمایه یادگیری یا معلومات شخص می افزاید و

ورزیدگی ذهن و پختگی او را بیشتر میکند.
 قدرت درك نیز حائز نقش مهمی است، زیرا درك کردن بالاتر از
 مشاهده کردن است و در درك نیز تشخیص روابط و انتخاب الهم فـالاه
 لازم میباشد. بسیاری از دانشجویان در آزمایـشگاه با اینکه همه گوی
 و مسائل حاضر دارند و معلم شرح کافی میدهد کمتر مطلب اخذ میکنند در
 صورتیکه عده ای دیگر با همان شرایط و با همان اسبابها مطالب بیشتری
 را در مییابند. این اختلاف را عوامل بسیاری است از قبیل تجارب قبلی و
 نوع فعالیتی که هر يك داشته اند و بالاخره علاقه و موجب وقوه درونی
 بهر حال در صورتیکه دانش آموز منظور از آزمایش را نداند و قبلا او را
 برای مشاهده دقیق و درك مواضع آماده نکرده باشند آزمایش هیچگاه
 نتیجه مطلوب را نمی دهد.

کنترل ادراک - هر يك از سه عامل مؤثر در ادراک (احساس -
 هعنی - ذوق انفعالی) قابل بازیینی یا کنترل هستند و این کنترل ممکن است
 توسط معلم صورت گیرد یا توسط خود دانش آموز :
 کنترل دقت بسیار ساده و در وهله اول عبارتست از راهنمایی دقت
 بطرف جنبه های مختلف و مهم موضوع مورد مشاهده و این امر هم بوسیله
 روش مستقیم عملی میشود بدین ترتیب که عین اشیاء را در دسترس محصل
 باید قرار داد و او را بدقت در خصوصیات مختلف آن وادار ساخت یا او
 را بترسیـم آن واداشت ، و هم با روش غیر مستقیم (باینطریق که بگوئیم
 بتوصیف آن موضوع بپردازد یا انشائی در باره آن تهیه کند). در مواقعی
 که نمی توان اشیاء را مستقیماً برای مشاهده و ادراک در دسترس کودکان
 گذاشت باید از اشکال و تصاویر و مدلهای آنها استفاده کرده گذشته از

اینها احساس را ممکن است با وسایل وادوانی که مخصوص همین کار ساخته شده - از قبیل میکروسکپ ، تسلیک ، فیلم ، رادیو - دقیقه‌ترو کاملتر نمود .

دقت در احساس وقتی بخوبی انجام پذیر است که موضوع مورد دقت بسیار ساده و از عوامل مختل ~~که~~ موجب انحراف دقت و باعث عدم تمرکز آنست خالی باشد . بهمین دلیل نقشه های جغرافیا باید خیلی ساده باشد و کلیه خطوط و جزئیات غیر لازم را از آن حذف کند . همچنین تخته سیاه پاکیزه و صاف و کلاس درس آرام کمک بزرگی بتمرکز دقت مینماید .
کنترل مفهوم و معنی از راه تلقین معلم و اظهار نظر و تداعی شاگرد میسر است . بسیار بجاست که معلم پیش از نشان دادن شیئی در باره آن بطور خلاصه اظهار نظر کند و این عمل کاملاً طبق قوانین روانشناسی و تربیتی است . مثلاً پیش از آنکه شاگردانرا بموزه ببرند یا مکاهای تاریخی را بآنها نشان دهند بهتر آنستکه آنها را قبلاً بنحو اجمال آگاه و آماده کنند یعنی بآنها بفهمانند که بدیدن چه میروند و منظور از این مشاهده چیست تا آنکه موقع مشاهده آنچه را می بینند با آنچه قبلاً شنیده اند ارتباط دهند .

تاثیر مشاهده در یادگیری - چنانکه قبلاً گفته شد یادگیری در نتیجه عکس العملهای بدنی صورت میگیرد و ما وقتی یاد میگیریم که عمل کنیم ، شرایط یاد گرفتن عمل کردن است ولی بطوری که گفتیم عکس العمل بتهائی برای یادگیری کافی نیست بلکه بصیرت در بدست آوردن روابط و صور مختلف آن نیز لازم است . در مورد یادگیری ادراکی بصیرت بوسیله مشاهده یعنی درک جزئیات يك امر و روابط آنها حاصل میشود و

در فصل غرار گفتیم که غریزه دستکاری یکی از عوامل صحیح برای یاد گرفتن است چه در واقع با لمس کردن و زیور و کردن اشیاء است که ما یاد میگیریم ولی در اینجا باید اضافه شود که آزمایشهایی که در آزمایشگاه صورت میگیرد و نشان دادن اشیاء بشاگردان نیز بهمان مقدار تأثیر دارد چه در اینصورت نخست شاگرد با چشم آنشیمی را دیده و در ثانی روابط بین اجزاء آنرا توسط معلم شنیده و بالاخره خود آنرا دستکاری کرده است. مجدداً یاد آوری میشود که یادگیری بهتر صورت میگیرد اگر شاگرد را قبلاً برای کارمها و آماده کنند و پس از حالت آمادگی او را بمشاهده و دقت وادارند چه در اینصورت یاد گیرنده زود فرا میگیرد و روابط و بستگیها را بهتر درک میکنند.

بسیاری از یاد گیرها بوسیله مشاهده است: ما امری را می بینیم و آن امر بر حسب تجارب قبلی و معرفت پیشین معنی می بخشیم و بدین صورت آنرا جزئی از خود میکنیم. اما اینکه چه مقدار از آن در ما باقی ماند منوط بعلاقه و فعالیت و حالت عاطفی و خلاصه ذوق و سلیقه شخصی ما است. هر امر جدید باید با تجارب گذشته بستگی یابد و هر چه این بستگی و تعلق طبیعی تر و بیشتر باشد دوام آن در ذهن بیشتر خواهد بود. مشاهده موجب میشود که کودک از روش آزمایش و خطا رهایی یابد یعنی مشاهده راه یادگیری را کوتاه میکند.

تقلید نیز بنوبه خود در یاد گیری عامل مهمی است و ما اموری را می توانیم تقلید کنیم که قبلاً مشاهده کرده باشیم.

کودک با هوش بهتر مشاهده می کند و روابط و نکات مهم را زود تر درک مینماید و مشاهدات خود را بنحو مطلوبتری با تجارب سابق پیوندد

میدهد و از آنها استنتاج و تفسیر مینماید و تمام این اعمال موجب تشکیل معنایی و مفاهیم در ذهن او میشود.

تجارب پایه یادگیری ادراکی است و از راه حواس صورت میگیرد و همین تجارب تدریجاً بصورت موضوعات ذهنی در می آیند و زندگی درونی بشر یعنی جهان ذهنی یا حیات نفسانی را تشکیل میدهند. اگر در تجربه خطائاتی باشد در تفسیر و معنی آن تجربه نیز خطا دست خواهد داد.

در مدارس ما، در غنی ساختن کودکان از حیث تجارب بسیار کوتاهی می شود و تعلیم غالباً از طریق کتاب انجام میگیرد و بهمان خواندن و نوشتن اکتفا میکنند در صورتی که درك موضوع بنحو اتم از راه يك حس صورت پذیر نیست و یادگیری کامل عیار وقتی صورت میگیرد که کلیه حواس بمعیت یکدیگر بکار پردازند و موضوع مورد بررسی را از جهات گوناگون مورد توجه قرار دهند. مثلاً يك موضوع تاریخی یا جغرافیائی وقتی بخوبی فرا گرفته میشود که محصل توانائی تفسیر عبارت نوشته شده در کتاب را داشته باشد، و بتواند از نقشه استفاده کند و نقشه بکشد و در مباحثات کلاس شرکت کند و خلاصه در یادگیری چشم و گوش و دست خود را بکار اندازد و این شرائط وقتی عملی میشود که معلم طرح و نقشه و روش تربیتی صحیح داشته باشد. ادراکات کودکان معمولاً نادرست و ناقص و مبهم است و برای اینکه از نقص و ابهام بیرون آید براهنمایی معلم و مربی نیازمند میباشد.

فصل هشتم

تداعی و یادگیری

در فصول قبل دیدیم که یادگیری چگونه طبق اصول زیست‌شناسی و فیزیولوژی صورت می‌گیرد و گفتیم که چگونه احساسات بصورت ادراکات و تصورات و حائظه و مفاهیم کلی درمی‌آیند و نیز تذکر دادیم که بین مفاهیم کلی و تصورات و تجارب باید رابطه وجود داشته باشد تا یادگیری بهتر و آسانتر صورت پذیرد. پس یادگیری از راه تداعی نتیجه مستقیم تجارب ادراکی و یادگیری ادراکی است که مستلزم حفظ کردن است و بنابراین به خاطر آوردن و تصویر سازی از حوادث و امور بدون تداعی غیر ممکن است. اساس مادی یا دنی تداعی ارتباط الیاف عصبی است و اساس ذهنی آن رابطه بین عقاید و افکار میباشد.

عمل تداعی در یادگیری - تداعی عبارتست از ارتباط میان دو یا چند تجربه و این عمل در هر نوع یادگیری شرط اساسی است و بدون آن یادگیری میسر نیست، چه يك احساس وقتی معنی بخود میگیرد - یعنی بصورت ادراك درمیآید - که با تجربه دیگر بستگی یابد. بهر حال قسمت عمده فعالیت‌های ذهنی از حافظه گرفته تا تصور و تعقل و استدلال - در عمل محتاج بتداعی هستند.

واضح است که اگر يك تجربه ذهنی با تجربه دیگر ذهنی بستگی

پیدا کرد وقتی یکی از آن تجارب در صحنه وجدان صریح حاضر شود تجربه دیگر رانیز بهمرأه خود میآورد و بالعکس . این سلسله اعمال دائماً در سر کلاس بخوبی مشهود است : وقتی معلم پرسشی میکند ، پاسخ (با بخاطر آوردن) شاگرد در واقع تداعی است یعنی امور ذهن را که با آن سؤال پیوندی دارد بذهن خود حاضر میکند و با جواب دادن ، پیوندهای آنها را محکمتر میسازد . پس ساعت تدریس موقع تشکیل تداعی هاست و ساعت پرسش موقع تقویت آنها و این عمل باید از طریق بخاطر آوردن بصورت رضایت بخش و بطور مباحثه باشد .

روش برقراری تداعی ها - همواره بین تجارب گوناگون بستگیهایی پیدا میشود و البته این بستگیها بر حسب اتفاق صورت نمیگیرد بلکه طبق قوانین مخصوص و بواسطه عللی معین بوجودی آید . و هیچ لازم نیست که ما نسبت به علت یا دلیلی که باعث تشکیل تداعی شده است آگاهی داشته باشیم ولی شك نیست که نسبت بتداعیهای که عمداً می سازیم - مانند تداعیهای که در استدلال و تعقل برقرار می کنیم - آگاهی داریم .

تداعی را بقانون عادت در پوشش مغزی نیز می نامند و بدین تعبیر یکی از اقسام تشکیل عادت خواهد بود . بوسیله همین تداعی است که انعکاس مشروط صورت میگیرد یعنی دو تجربه بهم اتصال می یابند بطوری که یکی شرط دیگری میشود .

خوشبختانه فقط عدۀ قلیلی از هزاران تداعیهای روزانه بصورت عادت در میآیند و اگر بنا بود تمام خطاهایی که در هر روز از ما ناشی میشود با سایر تجارب بستگی پیدا کرده بصورت عادت در آید چقدر کار دشوار

بود. بهر حال عدهٔ قلبیلی از بستگیها پایدار و بقیه فراموشی شود. فراموش شدن آندسته از تداعیها که ارزش زیادی ندارند باعث میشود که در اعمال مفید و لازم مهارت زیاد تری ایجاد شود.

اصل اساسی در تشکیل تداعی قانون مجاورت است یعنی وقتی سلسله اعمال مغزی پی در پی فعالیت داشته باشند تمایل بآن هست که بهم ارتباط پیدا کنند و پیچیدگیهای که بتدریج در اعمال مغزی بوجود می آید نتیجه همین امر است. دو سلسله اعمال ذهنی که با هم عمل سونی بستگی میابند باعث ارتباط بایکدیگر میشوند. مثلاً معلم در کلاس خود شاگردی بنام حسن دارد که همیشه در درس حساب نمره ۲۰ میگیرد معلم حسن را در ذهن خود با نمره ۲۰ بستگی میدهد. حالا اگر رضاهم خود را بپای حسن رسانده و او هم نمره ۲۰ بگیرد معلم بین حسن و رضاهم در ذهن خود بستگی میدهد و از یکی یادگیری میافتد.

شرایط تداعی - تداعی تحت شرایط مخصوص ایجاد میشود که باید مورد نظر مربی باشد و چون بعضی از روابط بدون معنی و مانع پیشرفت ترقی است باید همواره سعی کنند که تداعیهای مناسب و مفید در ذهن کودک ایجاد شود و برای این منظور باید تجارب کودک را کنترل کند. قانون مجاورت که در فوق بآن اشاره شد اینست که دو تجربه که در زمان یا مکان با هم بستگی داشته باشند بعداً احیای یکی از آنها در ذهن موجب بنخاطر آمدن دیگری میشود. چون هر تجربه بانام تجاربی که موجب برقراری آن شده بستگی دارد، لذا مربی باید تمام موقعیت را رویهمرفته مورد کنترل قرار دهد و هنر معلم در همین جاست که موضوع هر تدریس را بدین صورت در آورد یعنی ذهن محصل را بکل موقعیت محیط

سازد. مثلاً قرار دادن جدول ضرب در مقابل شاگرد بنهایی کافی نیست چه اولاً هر شاگرد یکنوع احتیاج مخصوص بخود دارد و ثانیاً تنها يك عامل در یادگیری دخالت ندارد و میدان دیدن یا شنیدن و اشکالات جدول و عوامل مختلفی که در ضمن عمل پیش میآید همه در یادگیری موثر است و باید مورد توجه باشد. گذشته از اینها بعوامل درونی و عادات مختلفه کودک و حافظه و احساسات درونی و عواطف و تصورات او نیز باید نظر داشت و باید کوشید که نظم و ترتیبی در این امور برقرار کرد تا تداعیهای مفید تشکیل یابد و از تداعیهای بیفایده و منحل جلوگیری بعمل آید. پس چنین کنترلی شامل مجزا کردن بعضی تجارب برای مطالعه مخصوص و دقیق است و این کار در - صورتی عملی است که قانون تاکید بکار رود. در تجربه وقتی بطور موثر بستگی پیدا میکنند که بطور کافی در آنها تاکید شود. در بعضی موارد این تاکید خود بخود و بدون زحمت زیاد عملی میشود و آن وقتی است که اهمیت تجارب چنین ايجاب کند. در بعضی موارد دیگر معلم باید بکوشد تا تاکید را با کنترل در تجارب ایجاد نماید. تداعیهای خود بخود اغلب بیفایده و معمولاً باعث اتلاف وقت است مثلاً گاهی بر رُبای روز فرو میرویم و خیالات واهی بخاطر میآوریم و هر يك از آن خاطرات نیز خاطرات دیگری همراه می آورد. اما اگر این تسلسل و توالی از روی عقل و منطق باشد بسیار مفید است و آثار جدید و نیکو بر او مترتب می باشد. روابط علت و معلولی بآسانی بصورت تداعی درمی آیند و البته این عمل را بزرگان بهتر از کودکان میتوانند انجام دهند چه قدرت بتعمیم تجارب خود دارند. در تعلیم مشق خط بکودک میگویند که چگونه بنشینند و قلم و کاغذ را چگونه بدست بگیرد، اگر مثلاً کج

میشینند و بالنتیجه کج مینویسد معلم باید رابطه علی کج نشستن را با کج نوشتن باو بفهماند تا اصلاح صورت گیرد یعنی وقتی شاگرد فهمید که کج نوشتن او بواسطه کج نشستن اوست عمل خود را تصحیح میکند.

گاهی مقایسه تجارب واز بی در آمدن آنها بواسطه تشابه یا تضاد است مثلاً شخص ممکن است در اولین مرتبه ای که با کسی مواجه میشود نسبت باو تنفر حاصل کند در صورتیکه تاکنون بهیچوجه بااو سابقه خوب یا بد نداشته است علت این تنفر آنستکه شخص مزبور شباهت بکسی دارد که مورد تنفر شخص است. بسیاری از امور متضاد هم چون غالباً دنبال هم ذکر شده اند در ذهن تداعی میشوند مانند شب وروز، خوب و بد، بلند و کوتاه، خشک تر و غیره.

حالت ذهنی شخص نیز در برقراری تداعی تاثیر بسیار دارد. اگر شخص خود آماده برای تشکیل تداعی باشد تاکید بقدر کفایت صورت میگیرد. کودکی که با حال ذوق و شوق سر درس می آید و در واقع آمادگی دارد زود ترین امور و حوادث تداعی ایجاد میکند و بالعکس محصلی که مرتباً در درس خود با شکست مواجه شود از درس و مدرسه بیزار و متنفر خواهد شد و هر قدر تنفر زیاد تر شود تشکیل تداعی سخت تر است.

علاوه بر حالت نفسانی ساختمان بدنی و حالت عمومی مزاج نیز در برقراری تداعی دخالت دارد.

آنچه تا بحال گفته شد مربوط باشخص طبیعی و معمولی است و البته هر نوع نقیصه جسمی که در عضوهای حسی یا اعصاب حسی یا مراکز

«جماعی یا عضوهای پاسخ دهنده مؤثر باشد از تشکیل تداعی بنحوی مطلوب و آسان جلوگیری میکند. مثلاً هر قدر سعی کنند بگوید کی که جاده های اتصال کوش و تکلم یا مخارج حروف یادستگاه حنجره او معیوبست کلمه «گر به» را بیاموزند بیفایده است.

بیماری، خستگی کم خوابی، عدم ترشح غدد و سایر شرایطی که موجب ضعف بدنی است از حسن جریان تداعی جلوگیری میکنند.

امراض و معایب تداعی - برخی الیاف عصبی تداعی ممکن است از بدو تولد غیر فعال باشد و بعضی پس از تولد بواسطه بیماری در هم شکسته میشوند و در هر صورت مغز از برقراری برخی اتصالات عاجز است. یکی از معمولترین این نقیصه ها فقدان بعضی اعمال حرکتی است (۱) که نباید آنرا با فلج اشتباه کرد زیرا در فلج هیچگونه حرکتی دیده نمیشود و در این بیماری تنها قدرت بعضی از اعمال وجود ندارد یعنی شخص مبتلا نمیتواند بین برخی از افکار و پاسخهای بدنی ارتباط ایجاد کند. اگر در هم شکستگی در جاده های تداعی بظهور پیوندد تربیت موجب بهبود نخواهد شد مگر اینکه اتصالات دیگر جانشین اتصالات اولیه شود.

مرضهایی را هم که در تکلم دیده می شود باید از همین قبیل دانست و در این بیماری قدرت تکلم یا از بین میرود یا خلل حاصل میکند (۲) شخص در این حال گنگ نیست چه صداها یا حنجره ای دارد لیکن در رابطه

این بیماری را Apraxia گویند و آن عبارت از يك نوع اختلال مغزی است و اثر آن عدم توانایی در دست گرفتن و بکار برون اشیاء معمولی است.

مرکز تکلم و نواحی محرکه پوشش مغز عیبی پیدا شده است (۱)؛ بطوری که شخص با وجودی که میتواند تصور صدای کلمات را بکنند معینا قادر بتکلم و تلفظ نیست، در نوع دیگر این مرض هیچ نوع بستگی با تداعی که شخص را بتصور صدا و کلمه قادر سازد وجود ندارد، یعنی تأثیر صورت میگیرد ولی صدای يك کلمه از صدای کلمه دیگر تشخیص داده نمیشود و این نوع نقص تکلم را نقص تکلم کوشی یا کری ذهنی گویند (۲). دیگر از امراض تکلم آنستکه شخص نتواند میان دیدن کلمه و خواندن آن ارتباط ایجاد کند (۳)، یا بین کلمه و نوشتن آن (۴).

این بیماریها بانواع مختلف و درجات متفاوت وجود دارد و در بعضی از آنها عده قلیلی از اعصاب رابط و در برخی دیگر عده کثیری از اعصاب رابط از بین رفته اند. اگر کودکی در تشکیل تداعی اشکال داشت نباید آنرا حمل بر یکی از این بیماریها کرد چه شاید عدم تداعی و اشکال کار مربوط بعمل مخلی باشد که در عادت او دخالت دارد و تنها در موقعی که هر گونه روشی را بکار بردیم و موفق نشدیم گوئیم عیبی از این قبیل وجود دارد.

آزمایش تداعی - تنها موقعی وجود بستگی بانبات میرسد که شخص بتواند آنرا بخاطر بیآورد و خواه این بخاطر آوردن در مورد اعمال ساده باشد مانند مطالب حفظی، و خواه در مورد تداعیهای پیچیده از قبیل تصور و تعقل و استدلال.

امتحانانی که در مدرسه میشود تا درجه ای تشکیل یا عدم تداعی را معلوم میدارد. اما اگر بخواهیم استعداد تداعی معانی دانش آموزی را تعیین کنیم بدو طریق ممکن است: اول امتحان تداعی آزاد (۱) و آن چنانست که شخص از شنیدن يك کلمه هرچه بخاطرش میآید بگوید. دوم امتحان تداعی مقید بدین نحو که امتحان شونده ناچار است در زیر شرایط مخصوصی پاسخ دهد یعنی هر کلمه ای که باو گفته می شود او باید مشابه یا متضاد آنرا ذکر کند. این نوع امتحان از آن لحاظ که مقدار معلومات لغوی شخص را نیز معلوم میدارد حائز اهمیت است. با امتحانات دیگری نیز میتوان قدرت تداعی اشخاص را سنجید. یکی از موارد اختلاف باهوشان و کم هوشان در همین تداعی معانی است و بهمین جهت در بسیاری از امتحانات هوشی امتحان تضاد نیز وجود دارد. از دو کودک که از بدو طفولیت در يك محیط زندگی کرده و طبعاً يك نوع حوادث و اشیاء را ملاحظه نموده اند آنکه قدرت تداعیش بیشتر است دارای هوش سرشارتری است.

تذکرات پرورشی - مدرسه باید محیطی برای شاگرد ایجاد کند که ببرقراری تداعیهای او کمک کند. در اخلاق تدریس نظری و دستورات اخلاقی راجع بساعی بودن و نظم و تربیت داشتن و همکاری و خوش بینی و غیره بتنهایی چندان فایده ای ندارد مگر آنکه مدرسه خود از هر جهت مدل و سرمشق اخلاق و صفات مذکور باشد و محصل را در عمل باین قبیل صفات مؤدب و معتاد سازد.

در قسمت درس و یادگیری باید متوجه بود که تشکیل تداعی منوط
 بدانستن معانی و مفاهیم امور متداعی است و فقط حفظ کردن بعضی از
 امور نه تنها غیر جالب و خسته کننده است بلکه بزودی نیز فراموش میشود.
 کلیه تداعی ها و بستگیها باید اراده تجارت شخصی برقرار شوند و بنابراین
 باید متوجه بود که تداعی با تجربه ها و سن و علاقه یادگیرنده تناسب
 داشته باشد چه مثلاً آنچه در نظر يك كودك دهساله اهمیت دارد و با
 معنی است ممکن است در نظر جوان شانزده ساله مبتذل و بی معنی باشد.
 تداعی های شفاهی مانند یاد گرفتن زبان خارجه در دوران کودکی بهتر
 برقرار میشود تا هنگام بزرگی.

اشیاء و افکار باید بطریق گوناگون و از راه حواس مختلف معرفی
 شوند و یادگیرنده روابط آنها را از جهات مختلف در نظر بگیرد و این
 منظور با گفتن معلم بتهنای حاصل نمیشود بلکه خود محصل باید بتجربه
 پردازد. مثلاً كودك برای نخستین مرتبه گلوله برف را می بیند و از راه
 دیدن متوجه سفیدی آن می شود و از راه لمس پسی بزمی یا سختی آن
 میبرد و میفهمد که از بدن او سردتر است، با ذائقه و شامه در می یابد که
 مزه و بو ندارد، با عضلات خود پی میبرد که از پنبه سنگین تر است و
 بهر حال پس از اجتماع و پیوند این تجارب در ذهن میتواند بفهمد گلوله
 برف یعنی چه و اگر یکی از این تجارب نباشد تداعی برقرار شده کامل
 نیست.

تداعی خود ختم عمل نیست بلکه واسطه و وسیله برای جریان
 افکار و حل مسائل است. برقرار شدن بعضی بستگیها با ادعیها که فقط
 موجب بغاظر آمدن باشد برای انسان کار ساده ای است و نمیتواند از

خصائص و صفات مشخصه بشری محسوب شود اما سازمان پیچیده تداعیهایی که برای تغییرات پیچیده و حل مسائل مشکل لازم است از صفات مشخصه بشری میباشد .

تداعی بهمان صورتی که تکرار شده برقرار میشود و نباید تصور کرد که یادگیرنده آنرا بصورت معکوس هم یاد گرفته است مثلاً ما الفباء را یاد گرفته ایم و بسهوات و سرعت از الف تا یاء را دنبال هم از حفظ میخوانیم اما اگر بخواهیم از حرف آخر یعنی یاء بطرف الف بیاییم با مشکل برمیخوریم مری باید بتداعی هایی که در کودکان ایجاد میشود همواره نظر داشته باشد و مراقبت کند که تداعیهای ناصواب و باطل در ذهن آنها برقرار نشود مثلاً چون تجربه ای متعاقب تجربه دیگر است کودک ممکن است رابطه علی بین آن دو برقرار سازد در صورتیکه بهیچوجه آن دو امر علت و معلول یکدیگر نباشند ، یا اینکه دوشیئی را که از بعضی جهات مشابهند تصور کند که در تمام جهات مشابهت دارند . بسیاری از خطاها چه در کودکان و چه در سالمندان ناشی از همین جاست که بعضی از روابط را هدیده و تعمیم داده اند .

تداعی و حافظه

حافظه استعداد نگهداری تجارب گذشته و بخاطر آوردن آنهاست . با علم باینکه آن تجربه يك تجربه قبلی است . بنا بر این عمل حافظه همواره در بخاطر آوردن تجربه گذشته نیست بلکه بخاطر آوردن یکی از صور حافظه است . و باید تشخیص نیز بآن ضمیمه شود . امکان عمل حافظه

بواسطه وجود تداعی معانی است یا بعبارت جامعتر هیچ یادگیری بدون عمل حافظه وجود ندارد و هیچ عمل حفظی بدون تداعی . ارتباط بین محفوظات بواسطه عناصر مجاور یا مشابهی است که بین آنها وجود دارد و این همان تداعی معانی است . تجربه ای که در شعور ظاهر آمد مایل است تجربه مجاور یا مشابه خود را که قبلا حفظ شده است در وجدان روشن حاضر سازد و این تمایل از صفات فیزیولوژیکی مغز است .

اگر بخواهیم امور یاد گرفته را بهتر وزود تر بخاطر آوریم باید تداعیهای بهتری برقرار سازیم . عدم موفقیت در بخاطر آوردن يك موضوع معمولاً بواسطه عدم توفیق در برقراری اتصال میان تقاضای حاضر و تجربه گذشته است . بهر حال آنچه را میخواهیم بخاطر آوریم باید با تداعیهای معین چسبیده باشد مثلاً برای حفظ فلان عدد فقط بتکرار آن بشناییم نباید اکتفا کرد بلکه باید آنرا با يك نوع تجربه یا موضوعی که سرعت بتواند تحریک شود و آن عدد را بخاطر آورد مربوط ساخت و این بستگیها را معمولاً به «کلید» (مانند کلید حل مساله ای) نام نهاده اند مثلاً اگر محصل عدد ۴۶ سانتیمتر مکعب را تکرار کند و آنرا با يك فکرو موضوع بخصوص بستگی ندهد تکرار او بیفایده است ، اما اگر آنرا با تجاربی دیگر بستگی دهد بكمك آن تجارب بعداً در ذهن احیاء میشود افکاری که بطور مستقل و مجزا و جدا جدا در ذهن تشکیل یافته باشند . مانند سنوات تاریخی و فورمولهای ریاضی و شیمیایی و غیره . چندان مفید نبوده پایه‌های آنها در ذهن هم اندکست اما اگر سازمان پذیرفته روابطی معقول و محکم بین آنها برقرار شود دوام آنها بیشتر و تداعیشان آسانتر

خواهد بود .

درحافظه تداعی از سه راه ممکن است برقرار شود بدینقرار :

۱- تداعی ساختگی که آنرا حافظه مکانیکی نیز گویند و آن وقتی است که يك سلسله کلمات را حفظ کنیم بدون اینکه بمعنی آنها توجه داشته باشیم مانند حفظ شعر عربی که معنی آن را ندانیم یا حفظ اسامی سلاطین يك سلسله و امثال آن املاء کلمات را باید از این نوع حافظه دانست .

۲- تداعی عمدی و آن در حفظ علامات اختصاری يك مفهوم و امثال آن بکار میرود مانند UNO که علامت اختصاری سازمان ملل متفق است . این نوع روش برای بخاطر آوردن اموری که بدون معنی و مفهوم است بد نیست ولی در مواردی که امور معنی و مفهوم خاصی دارند نباید بکار رود .

۳- تداعی منطقی و آن ازراه درك هر موضوع بنحو اتم و قرار دادن آن مفهوم در سلسله اعمال فکری است . مثلاً یکنفر مورخ اسامی و تواریخ را بخاطر میآورد برای اینکه هر کدام در سلسله اعمال فکری او جای معینی را گرفته است ولی همین مورخ ممکن است دعوت خود را فراموش کند . یا دانشجوئی که تاریخ مسابقه های مختلف را بخوبی بخاطر سپرده بعید نیست که در درس تاریخ و بخاطر آوردن مطالب آن بسیار ضعیف باشد چه در درس تاریخ آن نوع بستگیها را در مغز خود ایجاد نکرده است .
مر احل حفظ : هر عمل حفظی شامل چند مرحله مختلف است و این مراحل باید جمعا وجود داشته باشد تا امر حفظی حفظ و جایگزین گردد :

۱- مرحله اول دریافت تجاربست و آن عبارت از تاثیر دریافت حسی می باشد .

۲- مرحله دوم ابقاء این تاثیر است و آن بوسیله طرح عصبی و اثر پذیری و تحریف نورونها و سیناپسها صورت میگیرد و همین نظم و تشکیلات جدید است که ابقاء اثر را در بافتهای عصبی ممکن میکند . اختلاف افراد در حافظه مربوط با اختلاف تغییر پذیری سیناپسی آنها است .

۳- پس از وارد آمدن انگیزه و اخذ تجربه و صورت گرفتن تغییر و ابقاء تاثیر در نورونها ، به مرحله سوم حافظه که بخاطر آوردن تصویر از راه تداعی باشد میرسیم چنانکه سابقامتذکر شدیم تجارب منفرد و مجزا وجود ندارد و کلیه بخاطر آوردنها از راه تداعی است و تداعی یعنی رابطه ای که میان تجارب وجود دارد . اشتباه در بخاطر آوردن افکار در نتیجه کثرت تداعیهائی است که بطرز مناسب سازمان پذیرفته اند .

۴- چهارمین عمل از سلسله اعمال حافظه عبارت از تشخیص تصویر تجربه گذشته است .

در هر يك از چهار مرحله مذکور اگر نقصی باشد در حفظ نقصان و خلل حاصل خواهد شد . در بعضی موارد باینکه تاثیرات بخوبی دریافت شده اند معذرت آنانی بخاطر آوردن وجود ندارد و در این صورت عیب در عدم ابقاء بنحو کامل است . همچنین بسیاری از معایب حافظه را ممکن است مربوط بعدم ایجاد تداعی کافی و یا گم شدن « کلید » دانست و در بعضی موارد عیب را باید متوجه تشخیص نمود .



استحکام و ثبات تداعیها از راه تمرین صورت میگیرد چه تمرین موجب

همیشه که تداعی بصورت عادت درآید. برای سهولت حفظ و بقاء و دوام آن باید تداعیهای منطقی را جانشین تداعیهای مکانیکی کرد و تداعیهای مجزا را نیز بصورت تداعیهای منطقی سازمان پذیرفته درآورد.

تداعیهای ابتدائی و انتهائی در هر موضوع مهمترین و با اعتمادترین تداعیها بشمار میرود و بهمین جهت قسمت اول و آخر هر مبحث را بخوبی بخاطر میآوریم در صورتی که قسمتهای وسطی با شکل بخاطر میآید^۱ هم چنین در تاریخ اسامی شاهان اول و آخر هر سلسله بهتر در ذهن میماند تا شاهان وسط آن سلسله.

تشخیص مستلزم برقراری مفهوم و احساس آشنائی است و این حس آشنائی درجات مختلف دارد از مرحله ابهام گرفته تا تشخیص معین و قرار دادن آن در مکان و زمان مشخص.

فراموشی - تفکرات موفقیت آمیز و منطقی در محیط مدرسه و خارج از آن منوط بقدرت شخص در بخاطر آوردن حقایق و امور لازم و فراموش کردن امور غیر لازم و غیر ضروری است و رمز تفکر منظم و منتج همین است و بس. چه بسا اشخاص که توانائی بیحد در حفظ و بخاطر آوردن جزئیات و امور مبتذل دارند و میتوانند مثلاً روز و هفته و ماه بعضی حوادث ناچیز و جزئی را بخاطر بیاورند و در ذهن نگاه دارند در صورتیکه از معانی و مفاهیم و نتایج و اصول کلی که از آنها ناشی میشود غفلت میورزند. پس آنچه در حافظه و بخاطر آوردن اهمیت دارد ضبط و حفظ اصول کلی و بخصوص معنی و مفاهیم است و اگر جزئیات و امور غیر لازم فراموش شوند جای افسوس نیست بلکه چون موجب سبکباری ذهن است جای خوشبختی نیز هست.

فرااموشی بطور کلی بر اثر فقدان تشکیل تداعیها از طرفی و بر اثر عدم قابلیت تغییر پذیری و ارتجاع بافتهای عصبی از طرف دیگر و یا بواسطه هر دو است. بشر ذاتاً بفرااموش کردن آنچه که در نظری بی اهمیت است و مورد علاقه او نیست متمایل میباشد و میخواهد از زیر بارهای اضافی و بیهوده شانه خالی کند.

حافظه کودکان و بزرگسالان - معمولاً چنین مشهور است که کودکان بهتر از بزرگسالان امور را حفظ میکنند ولی آزمایشهای متعدد عکس این موضوع را باثبات رسانده است. از لحاظ تذکار فوری کودکان بمراتب از اشخاص بزرگ پائین تر هستند چه رشد حافظه از دوران کودکی تا بلوغ ادامه دارد و پس از بلوغ قدرت ضبط تقریباً تا دوران پیری ثابت میماند. اما درخصوص دوام حافظه شواهدی در دست است که امور حفظ شده یا یاد گرفته شده در کودکی از امور یاد گرفته شده در پیری دوام بیشتری دارد. در حافظه مکانیکی بزرگسالان بهتر قدرت کسب تداعی دارند ولی در ~~کودکی~~ ابقاء تداعیها بیشتر است. تداعیهایی که شامل عقاید و افکار باشد در بزرگسالان زودتر ایجاد میشود و اساساً میدان حافظه آنها زیاد تر از آن کودکان میباشد. کودکان سال اول و دوم ابتدائی تنها قطعات بسیار کوچکی را میتوانند بخاطر بسپارند در صورتی که کودکان سالهای آخر ابتدائی قطعات بزرگتری را - مثلاً اشعار ده خطی یا ۱۵ خطی - میتوانند حفظ کنند و در دبیرستان قدرت حفظ بیش از ابتدائی است. و بهمین جهت دوره متوسطه دوره حفظ مطالب است و در دوره ابتدائی باید سعی در برقراری تداعیهایی که با تجارب ~~کودک~~ وفق میدهد نمود و کوشش کرد که از لحاظ تجارب

تغنی شود.

حفظ کردن یعنی تشکیل تداعی - چگونه میتوان مطالب را با صرف کمترین وقت و انرژی حفظ کرد؟ جواب این پرسش در واقع کلید یادگیری است. برای سهولت حفظ علاوه بر قدرت حفظ تکرار و تمرین هم لازم و وضوح و صراحت مطلب ضروری است. اگرچه حافظه مکانیکی در مراحل اولیه یادگیری ارزش زیادی دارد ولی ارزش آن در مورد موضوعاتی که مستلزم قضاوت و استدلال باشد زیاد نیست و در این مورد به حافظه منطقی احتیاج است. معمولا گویند یادگیری عبارت از توانایی به خاطر آوردن مطالبی است که به حافظه سپرده شده ولی به خاطر آوردن غوری امور یادگرفته آنقدرها اهمیت ندارد و باید حافظه را از لحاظ حلول پایداری و وفاداری آن مورد دقت قرار داد.

محصلین معمولا دروس خود را برای آخر سال انباشته میکنند و در نزدیکی امتحان بطور مکانیکی مطالب را برای مدت کوتاهی بذهن می سپارند و معمولا قبول هم میشوند در صورتیکه دروس مختلف باید بتدریج طبق برقراری تداعیها و استنباط مطالب و درك مفاهیم به حافظه سپرده شود تا برای مدت مدیدی در ذهن باقی بماند. مراجعه و دوره درس قبل از امتحان بسیار نافع است ولی این مراجعه را با یادگیری نباید اشتباه کرد زیرا مطالبی که نزدیک امتحان حفظ میشود بزودی هم مورد فراموشی قرار میگیرد.

آزمایش نشان داده است که با صرفه ترین روش برای حفظ آنست که يك قسمت را بطوركل حفظ کنند نه اینکه آنرا با جزاء تقسیم نمایند و البته این امر مربوط بمطالبی است که بتوان آنها را بعنوان يك واحد

تلفی کرد و الا اگر مطالب بسیار مفصل و معطول باشد باید آنرا بواحدهای کوچکتر تقسیم نمود و آنها را حفظ کرد و روابطشان را نیز در نظر داشت.

حفظ کردن با صرفه مستلزم عمل یعنی تمرین است و تمرین باید با حسن رضایت خاطر همراه باشد. نورندایک در این زمینه قانونی دارد بنا بر قانون صرفه جوئی در یادگیری و آنرا بطریق زیر خلاصه میکند: «آنچه را که باید بهم مربوط و ضمیمه باشد بهم منضم کن و آنچه را که نباید پیوسته باشد از هم جدا کن، بستگیهای مطلوب اجر و مزد بده و باعث شو که بستگیهای غیر مطلوب تولید ناراحتی کنند. بستگیهای مطلوب را پاداش ده و آنها را تمرین کن؛ و از بستگیهای نامطلوب جلوگیری کن و آنها را تنبیه نما».

مسأله مهم در اینجا انتخاب اموری است که باید بهم انضمام و پیوستگی پیدا کند و بدیهی است که این دسته امور باید مطالبی باشد مفید و ضروری و الا باید آنرا طرد کرد و از انضمام آن بمطالب دیسگر جلوگیری نمود.

دیگر از عوامل مؤثر در یادگیری اینست که شخص سالم و سر حال باشد و چیزی که میخواهد حفظ کند علاقه و تمایل او را برانگیزد. کلیه تأثیرات و بستگیها در مرحله اول بخوبی فرا گرفته میشود و صحت و دقت در امور از اتلاف وقت جلوگیری میکند. تجدید تکرار نیز از لازمات بشمار میرود چه اگر مدتی بگذرد و مطلبی تکرار نشود ممکن است فراموش شود.

عامل دیگر که هرگز نباید از آن غفلت کرد ذوق انفعالی شخص

در موقع یاد گرفتن است ، چه تداعی نه تنها طبق تداعی های منطقی و مکانیکی صورت میگیرد بلکه از راه تشابه حالات عاطفی نیز امکان دارد. شخص خشمناك معمولاً موقعیتهای فرح انگیز را بخاطر نمی آورد بلکه بیشتر بفرح موقعیتهای خشم آور دیگری افتد ، همچنین در موقع خوشحالی خاطره های خوش دیگر در ذهن احیاء می شود . حالت اضطراب فکری و ترسی که در موقع امتحان عارض میشود مانع آنستکه حافظه بنحوی آزاد بعمل پردازد بنابراین امتحان باید در محیط صمیمانه و از روی دوستی و همکاری متقابل انجام گیرد تا تولید رعب و هراس نکند و تعادل روحی امتحان دهندگان را بهم نزنند . بسیاری از کودکان با هوش ممکن است در موقع امتحان از عهده جواب بر نیایند و همینکه از جلسه امتحان خارج شدند تمام مطالب را بخاطر بیاورند .

تذکرات تربیتی - دوره کودکی برای یادگیری از تمام دوره های دیگر مهمتر است و تداعی های بسیار در این دوره باید ثابت و برقرار شود و همین تداعیها که در این دوره برقرار میشوند باعث صرفه جویی در وقت و انرژی در دوره های بعدی است . مطالبی که در این دوره برای حفظ کردن بکودك داده میشود باید از ضروری ترین و مفیدترین مطالب باشند . همچنین مطالب باید معنی دار بوده و آن معانی هم با تعارب کودك وفق دهد . رشد حافظه منطقی در کودكان موجب تفکر روشن آنها میشود چه کسی که بهتر بخاطر می آورد روشتر نیز فکر میکند ، شاگردی که به خوبی جدول ضرب را حفظ کرده است بهتر میتواند عمل ضرب را انجام دهد و بالاخر هر چه اطلاعات شخص زیاده تر باشد بهمان درجه تشکیل قضاوت برای او آسان تر است . از آزمایشهای بسیار ثابت شده که میان

هوش و حافظه منطقی همبستگی مثبت و زیادی وجود دارد . محصولی که در کلاس شاگرد اول میشود بدانجهت است که مطالب را بهتر به خاطر می آورد و حقایق را بنحو شایسته تر بهم ربط میدهد .

تشکیل تداعی در هر نوع حافظه لازم و هر نوع حافظه در یادگیری واجب است ، همچنین برای ساختن تصورات و برای تفکر ضروری است

فصل نهم

تفکر و یادگیری

منظور غائی تعلیم و تربیت اینست که شخص را بر تفکر روشن و منطقی و فکر سازنده توانایی دهد تا بتواند بحل مشکلات و معضلات زندگی و سازمان دادن گذشته و نتیجه گرفتن از آن برای آینده موفق شود و نیز با نظر وسیع و بدون تعصب بتواند افکار صحیح دیگران را بپذیرد. **فکر** سازنده مهمترین وسیله‌ای برای رسیدن به هدف است.

اینک بدو باید بینیم تفکر چیست و از چه ناشی میشود؟

سلسله اعمال فکری اعم از ساده و پیچیده شامل بعضی شرایط فیزیولوژیکی است. اعمال ساده نفسانی یعنی احساسات نتیجه محرکات هورمونی و بیرونی است که در روی اعضای حسی عمل می‌کنند ولی سلسله اعمال تداعی پیچیده شامل بستگیهای پیچیده و بفرنج درمیخ می باشد.

اعمال ساده ضمیری وقت کمی میبرد اما اعمال عالی و پیچیده مستلزم صرف وقت و تأخیر بسیار است چه باید سازمانهای متعدد و پیچیده ای تشکیل یابد. برای مثال گوئیم حتی در يك عمل عالی نسبتاً ساده مانند تشخیص يك آهنگ مخصوص، وقتی که بکار میرود بهر انباز ادراك حسی ساده بیشتر است.

سلسله اعمال فکری که شامل مفاهیم و معانی هستند و همچنین اعمال ساده ذهنی همیشه بانوعی انفعال همراهند و بنابراین در چهاره تفکر

تظاهراتی دارند .

ایمان یکی از اعمال عالی ذهنی است که هم شامل مفاهیم است و هم شامل عواطف . ایمان عبارت است از یکعده تجارب موزون و سازمان پذیرفته که طرز عمل و رفتار و اخلاق مبنی بر آن باشد .

تفکر در نتیجه تجارب یا سازمان دادن به تجارب بوجود می آید یعنی بکاربردن عملی تجارب ، مقدم بر فکر است و علل حوادث در هر حالت فردی جستجو میشود و بتدریج در نتیجه این جستجو یک تعمق بدون انتقاد بوجود می آید .

از مطالعه تاریخ اقوام بدوی معلوم میشود که بقوای طبیعی شخصیت میداده اند و همین امر موجب بروز بسیاری از خرافات و اوهام شده و جادوگری و سحر و شعبده و تفال از همین جا بوجود آمده است و در حقیقت همین امور سازمان پذیرفته مقدمه شدند برای پیدایش علم . سعی فلاسفه یونان در مراحل اولیه این بود که علت جمله اشیاء را بوسیله وجود ماده المواد بدست آوردند و همین کوشش باعث شد که بصیرت کامل خود را با خرافات معمولی مخلوط کنند . رفتار انتقادی همیشه شامل مقدار زیادی شک است و البته تفکر صحیح و عالمانه همیشه متضمن نوعی شک و تردید میباشد .

اگر چه هیچ تفکری بدون تصورات و تجارب وجود ندارد ولی تنها داشتن تصورات و تجارب تفکر نیست بلکه علاوه بر اینها ادراک رابطه هم توسط شعور ظاهر صورت میگردد . برای تفکر همیشه وجود معما و مشکل و کوشش برای حل آن نیز لازم است و هر نوع معما در واقع انگیزه ای است برای فکر یعنی بروز عکس العمل لازم . ولی البته باید

معمما در حیطه تجارب قرار گرفته باشد و شخص احتیاج بآنها احساس کند. متأسفانه دروس نظری آموزشگاه بکلی این موضوع را از نظر دور داشته اند، و بهمین جهت دانش آموز در کلاس فرصت و مجال تفکر نمی یابد.

مشاهدات بی منظور و تصادفی و تداعیهای آزاد و خود سروخیلات عنان گسیخته هیچکدام مشمول تفکر عقلانی نیست. مثلاً بچه ای که بر حسب اتفاق و بدون منظور بخزیدن کرم روی سنگی نگاه میکند یا بتصادف و بی هدف بنقشه روی دیواری خیره میشود بتفکر نپرداخته است ولی اگر همین بچه آن کرم را بمنظور یافتن حرکات مخصوص یا سرعت حرکات یا مقایسه آن با حیوانات دیگر و در تحت شرایط مختلف مورد مطالعه قرار دهد گوئیم راجع بآن فکر میکند و همچنین اگر نقشه را بمنظور یافتن بهترین راه برای رفتن از نقطه ای بنقطه دیگر نگاه کند در اینصورت نیز معمایی دارد ~~که~~ برای حل آن فکر میکند. بهر حال تفکر وقتی صورت میگیرد که شخص تجارب گذشته یا حاضر خود را بمنظور بدست آوردن رابطه برای حل مسأله ای بکار برد مثل اینکه:

آیا کاغذ را بصندوق پست انداختم؟ یا چه درسی را معلم برای دفعه آینده تعیین کرده است؟ تقسیم کسر چگونه است؟ چرا این ساعت خراب شده است؟ داشتن چنین مسائلی باعث میشود که یک سلسله حقایق و اموری کشف شود و تجاربی که باحل مسأله منظور مناسب است به خاطر آید. معلم باید ~~کودکان~~ را با تجاربی آشنا کند که بتوانند آنها را پایه تفکرات خود قرار دهند و همچنین حل مسائل و معماهایی را بآنها رجوع کند که برای آنها واقعیت و حقیقت داشته باشد و کودکان باشوق و ذوق

بحل آنها پردازند *

یادگیری فکری باحفظ یکی نیست بلکه شامل فهمیدن یعنی بدست آوردن روابط میان تجارب و سازمان دادن آنها برای منظور و مقصود و بکار بردن آنها میباشد: کودک ممکن است مطلبی را - مثلاً فلان قانون یا فلان تعریف - نفهمیده حفظ کند، و ممکن است بدون حفظ جزئیات چیزی را یاد گیرد مانند طرز استفاده از جدول لکارتیم یا نقشه جغرافیا و امثال آن

درجات مختلف تفکر

برای تفکر میتوان سه درجه قائل شد بدین ترتیب:

۱ - درجه پائین که مربوط بامور عینی و جزئی است و ساده ترین نوع تفکر است و در اطفال و اشخاص ساده لوح وجود دارد و پایه تفکرات عالی است.

۲ - درجه دوم تفکر مربوط بمفاهیم کلی است و بهمین جهت گاهی بآن تفکر کلی نیز میگویند *

۳ - درجه سوم که عالیترین نوع تفکر است عبارت از ترتیب دادن حکم و استدلال می باشد و بهمین جهت آن را تفکر ارتباطی نیز گویند *

اینک مراحل و درجات سه گانه را شرح میدهم:

۱ - تفکر درجه پائین - چنانکه گفتیم این نوع تفکر درباره مفاهیم جزئی و عینی بکار میرود و شامل تفکر ادراکی و حفظی و تخیلی می باشد *

تفکر ادراکی - در تفکر ادراکی علم ذهن مربوط است بعمل حواس و در وقتی حاصل میشود که اشیاء مواجه با حواس شوند و بین آنها مقایسه بعمل آید. مثلاً وقتی کسی نمونه ای از فلان پارچه ببازار میبرد تا مثل آنرا پیدا کند پارچه ها را می بیند و از لحاظ رنگ و زمینه و کلفتی و نار کوبی با نمونه خود می سنجد همین نوع تفکر را بکار میبرد. ولی اگر نمونه ای نداشته باشد منظوری در بر ندارد. بسیاری از اشخاص علاقه مفراط بگل دارند بدون اینکه آنرا مورد مطالعه قرار دهند اما وقتی يك نفر گیاه شناسی برای مطالعه گل را مشاهده میکند عمل ذهنیش طور دیگر است. تفکر ادراکی با شرایط ذیل انجام میگیرد :

(۱) - موقعیتی که حواس را تحریک کند

(۲) - بودن مسأله یا معما .

(۳) - بخاطر آوردن تجارب که نه تنها بمسأله مورد نظر معنی میدهد .

بلکه طریق حل را هم به ما می نمایاند *

(۴) - وجود عکس العمل از طرف یاد گیرنده که باعث حل آن ..

مسأله و معما میشود . این عکس العمل ممکن است کاملاً بر روی آزمایش و خطا باشد و یا اینکه سابقاً در چنین موقعیتی بکار رفته و اکنون دوباره بکار رود *

آزمایشگاههای مدرسه و کارهای فوق برنامه برای این نوع تفکر و وسیله بسیار خوبی است و پایه و مایه تفکرات عالیه تر می باشد . بنابراین اغراق نگفته ایم اگر بگوئیم کلیه دروس دبستان و دبیرستان و حتی دانشکده بطور مستقیم یا غیر مستقیم مبتنی بر تفکر ادراکی است (درسهای آزمایشگاهی و گردشهای علمی بطور مستقیم و درسهای ریاضی و ادبی و

و فلسفه بنحو غیر مستقیم)

در کلیه دروس طبیعی تفکر بر روی احکامی که مستقیماً از تجارب حسی برخاسته مستقر است و این خود اصل استقراء است که تمام علوم طبیعی بر روی آن قرار دارد *

تفکر حفظی - دومین نوع تفکر عینی تفکر حفظی است که بگرد حافظه دور میزند و شامل بکار بردن تجارب گذشته است. مثلاً برای پاسخ اینکه اولین شاعر بعد از اسلام کیست؟ یا اینکه اولین ماده قانون اساسی کدام است؟ و امثال آن تفکر حفظی بکار می افتد. سلسله اعمال فکری در این نوع مسائل تفحص برای یافتن کلید است و پیدا شدن کلید موجب میشود که یک سلسله تصورات حفظی در خاطر برانگیخته و از آن میان یکی انتخاب شود. معلمینی که می خواهند فقط مباحثی را یاد دهند محصلین را باین نوع تفکر و امید دارند. سوالاتی که در آخر هر مبحث گذاشته میشود برای همین است و البته توفیق در این سوالات نصیب کسانی است که دارای حافظه خوب باشند. این کار برای متفکرین که غالباً بکارهای عالی فکری اشتغال دارند خالی از اشکال نیست و چه بسا مخترعین و متفکرین که در درسهای حفظی استعداد زیاد نداشته و گاهی مردود هم شده اند ولی در عوض در کارهای ابتکاری و اختراعی و ادبی استعداد فراوان ظاهر ساخته اند *

تفکر تخیلی - در این قسم تفکر هم شامل موقعیت جدیدی است و موضوعات تجارب گذشته باید برای منظور یعنی حل معما بخاطر آیند تا آنها را با این موقعیت تناسب دارد اخذ و بقیه طرد شود. کسی که ذهنش زیاد با گذشته پیوستگی دارد این نوع تفکرش کم است و همچنین کسانی که زیاد به قید بمنطق و استدلال باشند کمتر

تخیل را بکار می برند. در صورتی که اشخاص خیالی (ایده آلیست) و غیر عملی بیشتر با تخیل سروکار دارند و این دسته در واقع کسانی هستند که از قضاوت‌های خشک منطقی بیزارند

۲ - تفکرات عقلی و کلی - منظور از این تفکر کشف کردن و منظم ساختن مفاهیمی است که در یک طبقه قرار دارند. مثلاً کودک از راه ادراک حسی می آموزد که دو نصفه سیب مساوی یک سیب است، و همچنین امثله دیگر نظیر آنرا بخاطر می آورد که دو نیمه هر میوه‌ای مساوی همان میوه است و دو نصفه یک چوب مساوی آن چوب است و هكذا... و از این تجارب نتیجه میگیرد که در هر جا دو نصفه مساوی واحد است. این تفکر انتزاعی و کلی است. ضماین شخصی را نیز کودک همین طریق می آموزد یعنی آن الفاظ را نخست از راه ادراک حسی و حافظه فرا میگیرد و سپس بکمک استعداد تعمیم آنها رابطه موارد متناسب اطلاق می‌کند.

منظور از تفکرات کلی بدست آوردن یا کشف کردن قوانین کلی است که مورد استعمال آنها در افراد بشمار باشد صرف نظر از مشخصات فردی و جزئی هر یک از آنها.

ساختن مفهوم کلی - مفهوم کلی بدو طریق ممکن است حاصل شود یکی باروش استقرائی و دیگر باروش قیاسی. استقراء عبارت از کشف عناصر مشترك يك گروه از روی مطالعه و تحقیق افراد آن گروه است و در علوم طبیعی و تجربی مورد استعمال دارد. در روش قیاس نتیجه از مفهوم یا قضیه کلیتری استخراج میشود.

سلسله اعمالی که در استقراء بکار میرود نخست شامل ادراکات

حسی یکمده امور است و سپس مقایسه آنها و صرفنظر کردن از موارد اختلاف و توجه بموارد مشابه و مشترك. ایده کلی یا مفهوم کلی از همین موارد مشابه بدست میآید. مثلاً ممکن است مفهوم کلی جزیره را کودک از راه دیدن جزائر متعدد بدست آورد بدینطریق که جزائری را که در تجربه اوست بخاطر آورده جزائر دیگر را هم بنظر آورد و از مقایسه آنها مفهوم کلی بسازد.

در روش قیاسی کودک اول راجع بزمین بطور کلی فکر میکند و بعد صورت مخصوص جزیره را بنظر میآورد یعنی قطعه زمینی را که بوسیله آب محصور شده است تصور میکند. در بسیاری از دروس مدرسه از قبیل حساب و گرامر و غیره هنوز از این روش استفاده میشود.

روش قیاسی را افراد بالغ و پرورش یافته میتوانند بسهولت بکار برند ولی دماغهای پرورش نیافته و نارس فقط کلمات دال بر مفاهیم را حفظ میکنند و آنها را جانشین فکر قرار میدهند. زیرا ذهن آنها برای بکار بردن روش عقلی و قیاسی پرورش نیافته و بهمان روش ساده عینی اکتفا میکنند.

۳- تفکر ارتباطی - منظور از این نوع تفکر آنستکه شخص تجارب مجزا و مفاهیمی را که در ظاهر ارتباط ندارند بطور منظم و منطقی بهم پیوندد.

اختلاف بین شخص جاهل و شخص تربیت یافته در مقدار و کمیت تجارب نیست بلکه اختلاف در سازمان دادن و مرتب ساختن آن تجارب است. یکنفر ملاح ممکن است میدان تجربه اش از یکنفر عالم بیشتر باشد ولی معرفتش محدود است بهمان تجارب حسی و عینی. در صورتیکه عالم

برعکس از تجارب حسی خود بمنظور سازمان دادن سیستم فلسفی و مفاهیم کلی فکری و بدست آوردن قانون استفاده میکند .

تفکر ارتباطی ممکن است در ادراکات هم بکار رود مثل تشخیص اینکه این مداد بزرگتر از آن مداد است ، یا در محفوظات مثل اینکه دیروز سردتر از پیروز بود . یا در تصورات مثل اینکه بغداد گرمتر از طهران است . گاه نیز ارتباط بین دو مفهوم کلی است مثل انسان حیوان است .

عدم توفیق يك شاگرد در حل فلان مسأله حساب ممکن است بواسطه عدم توانائی او در تصور آن موقعیتی که باعث بروز معما شده است باشد یا بر اثر نداشتن مفاهیم کلی ریاضی ، یا هر دو را داشته باشد ولی رابطه بین مسأله و مفاهیم را نتواند پیدا کند .

خلاصه مطلب آنکه تفکر ارتباطی برای سازمان دادن تجارب عینی در علوم لازم است و مفاهیم کلی یا اصول کلی علم نیز از راه تصورات کلی صورت میگردد . پایه علم مبتنی بر ادراک حسی است و مفاهیم علم روی تفکرات کلی و بالاخره ساختن سیستم علم بواسطه تفکرات ارتباطی است .

واحد فکر ارتباطی از دو یا چند فکر ساخته شده که شخص بآن فکرها و ارتباط بین آنها آگاهی دارد . این واحد را قضیه نامند .

قضیه گاه مربوط بادرکات حسی است مانند وقتی که راجع برنگ یا شکل یا اندازه چیزی حکم کنیم که در این حالت موضوع و محمول هر دو از محسوسات است مثل : « این سیب قرمز است » ، و گاه برای ارتباط بین محسوس و مفهوم مانند « این مثلث مثلث قائم الزاویه است » و گاه

بین دو مفهوم مانند اینکه «محیط هر دایره ۳۶۰ درجه است» یا «هر انسانی حیوان است».

قضیه باعتبار دیگر دو قسم است قضیه جزئی و قضیه کلی. اگر موضوع قضیه، فرد (جزئی باشد) قضیه را جزئی نامند و اگر کلی بود قضیه را کلی گویند. مانند حسن مهندس است - هر حیوانی متحرک است اگر محمول را نسبت دهیم بموضوع و برای آن ثابت کنیم قضیه را موجهه گویند مانند همان حسن دانا است و اگر محمول از موضوع سلب شود قضیه سالبه است مانند حسن دانا نیست.

پس قضیه عبارتست از ارتباط بین دو تصور سلب یا ایجاب. ارتباط بین موضوع و محمول از لحاظ موضوع است. قضاوت عبارت است از ربط دادن مفهومی که در شعور ظاهر است بمفهوم دیگر.

استدلال قیاسی عبارتست از ترکیب قضایا و استنتاج جزئی از کلی و ساده ترین نوع آن فقط از دو قضیه ترکیب میشود و از مقایسه آنها قضیه ثالثی که نتیجه باشد بدست میآید. دو قضیه ای که بدین ترتیب ساخته میشود جزء مشترکی دارد که به حد وسط موسوم است و بسوسيله همان حد وسط دو قضیه بهم مربوط میشوند. نوع دیگر استدلال، استدلال تشبیهی است و آن بسوسيله تشابه صورت میگردد مثال: مسأله دیروز با عمل جمع و تقسیم حل شد. این مسأله هم شبیه آن است. پس باجمع و تقسیم حل میشود.

منطق از صور اشکال و قوانین تفکر بحث میکند و روانشناسی از ماهیت آن قوانین و کیفیت عمل ذهن در استدلال.

بهر حال استدلال عبارت از اینست که بتجارب و احکام نظم متناسب

و منتجی داده شود تا از قضایای معلوم قضیه نامعلومی استنتاج گردد. تفکر آنستکه توسط شعور ظاهر روابط بین تصورات و افکار را درك کنیم و موقعی که نسبت بامور فکر میکنیم و آنها را میسنجیم، آنها را نسبت بخودمان در نظر نمیگیریم بلکه روابطی را که خود آن امور باهم دارند بنظر میآوریم.

هدف علم آنستکه بین اصول و قضایا رابطه برقرار کند و برای این منظور تحلیل و آزمایش را بکار میبرد. یک نفر محقق برای یافتن قانون تمام شرائط و عوامل را مورد نظر قرار میدهد و در هر دفعه تنها یک عامل را متغیر میسازد و نتایج حاصله را یادداشت و مقایسه میکند.

مشاهده علمی باعث تحریک تفکر است و بواسطه آن شخص عواملی را که با یکدیگر رابطه دارند مورد مطالعه قرار میدهد و تجزیه و تحلیل آنها میپردازد و آنها را طبقه بندی میکند. و بکشف بسیاری از روابط توفیق مییابد و این نتایج هرگز از مشاهدات اتفاقی بدست نخواهد آمد. حقایقی که در علم بدست میآید با مقدار مشاهدات تناسبی ندارد چنانکه نتیجه ای که ممکن است از یک مشاهده دقیق حاصل شود از مشاهدات اتفاقی بسیار بدست نخواهد آمد.

چگونگی تشکیل احکام - احکام بدو طریق بدست میآیند یکی از راه تحلیل تجربه ادراکی یا مفهوم کلی و این نوع حکم را حکم تحلیلی گویند. مانند « برف سفید است » و « ابراهام لینکلن مرد بلند قامتی بود ». در این نوع احکام رابطه بین موضوع و محمول که اول بطور مبهم بود مشخص و روشن میشود و در واقع چیزی بر معلومات ما نمیافزاید. شوع دیگر حکم از راه ترکیب بدست میآید و تجاربی را که نماکنون

ارتباط نداشتند بهم مربوط میسازد و بنابراین بر معلومات شخص اضافه میکند مثل اینکه بگوئیم : « گنجایش ریتین مرد بطور ارمال ۳/۵ لیتر است » .

معلم باید از کیفیت تحلیل و ترکیب اطلاع کافی داشته باشد و بر حسب موضوع درس و سن محصل یکی از آنها یا هر دو را بکار برد .
روابط احکام ممکن است بلحاظهای مختلف باشد بدینقرار :

۱- روابط صوری مانند اختلاف و این همانی و شباهت ، مثال : این مسأله همان است که دیروز حل کردیم - این مسأله غیر از مسأله ای است که دیروز حل کردیم - این مسأله شبیه مسأله دیروزی است .

۲- روابط نوع و جنسی - مثال $\frac{1}{2}$ کسر اعشاری است .

۳- روابط کمی (زمانی و مکانی) مانند : جنگ بین الملل اول ۴ سال طول کشید - شیراز در ۸۰۰ مایلی جنوب طهران قرار دارد .

۴- رابطه علت و معلولی - مانند : حرارت موجب انبساط است .

۵- رابطه غایی - مانند عقب نشینی عباس میرزا برای حفظ

قشون بود .

۱ اختلاف فکر بزرگسالان و خردسالان - تفکر در اشخاص مختلف از لحاظ نوع و مقدار و جهت عمل اختلاف فاحش دارد . فکر اشخاص کودکان و بلید و ضعیف العقل به مراتب از حیث مقدار و کیفیت از اشخاص معمولی کمتر و پائین تر است . همچنین کودکان کمتر از اشخاص بزرگ می توانند فکر کنند چه هم تجارب آنها محدود است و هم روابط بین تجارب را چنانکه باید و شاید درک نکرده اند ، و بنابراین بیشتر حافظه مکانیکی را بکار میبرند .

علت دیگری که میتوان برای کمی تفکر کودکان ذکر کرد اینست که آموزگاران و والدین بقدر کفایت فرصت تفکر بآنها نمیدهند. عدم حوصله آموزگار غالباً موجب میشود که خود بهجمله بپردازد نه شاگرد در صورتیکه باید مهلت و فرصت داد تا بتدریج خود شاگرد از مرتب ساختن معلومات باهم مجهول برسد و آنرا کشف کند و بتفکر صحیح عادت نماید.

بسیاری از کودکان قدرت تفکر دارند و آنرا در کلاس درس نمیتوانند ظاهر سازند. اگر در خارج مدرسه با مشکل و معمای موجه شدند بخوبی بهحل آن میپردازند.

اگر معلم باشاگرد همراهی و همدردی نکند ممکن است شاگرد بدون اینکه مطلبی را کاملاً هضم کند و دریابد فقط بطور طوطی وار بحافظه بسپارد و الفاظی را بدون توجه بمعانی آنها تکرار کند. در اینجا معلم باید متوجه باشد که حفظ کردن يك سلسله الفاظ و فرمولها دلیل برداشتن و فهمیدن آنها نیست مثلاً وقتی کودک میگوید: «کمرک زیاد موجب ترقی صنایع داخلی است» ممکن است بکلی از مفهوم آن بیخبر باشد. اما اگر مقدماتی را خود ترتیب دهد و نتایجی بگیرد میتواند گفت موضوع را بخوبی فهمیده است. مثلاً اگر از محصلی پرسیم بزرگترین شاعر ایرانی کیست؟ و او جواب دهد: در تاریخ شعر فردوسی بزرگترین شاعر معرفی شده است ولی من تصور میکنم سعدی بزرگترین شاعر ایران باشد زیرا... یقیناً مطلب را سنجیده و فهمیده میگوید نه تقلیدی و حفظی.

بهر حال تفکر اگر متوجه حل مسائل و معماهای حقیقی و مطابق قوه و استعداد باشد هم به غالباً نتیجه میرسد و هم لذت آور است. پس

تفکر نیز مانند سایر اقسام یادگیری باید با حس رضایت خاطر و علاقه و استعداد متناسب باشد.

جان دوئی مراحل تهیه و آمادگی عمل تفکر را بطریق ذیل خلاصه میکند:

- ۱- احساس اینکه مشکل و معمایی در پیش است.
 - ۲- پیدا کردن تعریف و موقعیت آن معما. یعنی یافتن اینکه چه چیزی مجهول است و ما دنبال چه میگردیم.
 - ۳- حاضر کردن راه‌های مختلف در ذهن.
 - ۴- تعقل و سنجش این راه‌ها.
 - ۵- دقت بیشتر در راه حلی که باید قبول کرد.
- کودکان نیز وقتی بتفکر سپردارند که با معما و مشکلی روبرو شوند و از آنجا که کلیهٔ دروس مدرسه را ممکن است بصورت معما و سؤال درآورد، همه برای تحریک و بکار انداختن تفکر مفید توانند بود. تقلید و یادگیری از راه حافظه کمکی به پرورش تفکر نمیکند.
- کودکان تشابه و اختلاف را بسهولت درک میکنند در صورتیکه اشخاص بالغ پارا بالاتر گذاشته روابط کلی تر و روابط علت و معلولی را هم میتوانند دریابند. بهمین جهت اشخاص بزرگ که دارای تجارب زیاد هستند و آن تجارب را بوسایل و طرق مختلف بدست آورده اند قیود و تفکرشان بمراتب بیش از کودکانست. تفکر وقتی دقیق است که شخص نسبت بمرقسمت از مسألهٔ مورد حل اطلاع کافی داشته باشد و البته درک روابط موجوده در عناصر مختلفه پس از سالها تجربه امکان پذیر است. محدود کردن میدان وجدان و جلوگیری از عوامل مختل نیز بر اثر رشد ایجاد

میشود و چون ذهن کودک ورزیده نیست از يك تجربه عینی به تجربه عینی دیگر میجهد بدون اینکه در آن درنگ و تأمل کند .

از آنچه گفته شد دانستیم که تفکر يك عمل پیچیده ذهنی است و از اعمال مختلف ترکیب یافته است .

پرورش تفکر - منظور غائی تعلیم و تربیت اینست که اطفال را صاحب فکر مستقل و منتج بار آورد تا تحت تأثیر خرافات و تعصبات که زیان های بیشمار دارد قرار نگیرند و با آزادگی و وسعت نظر به تفکر و استدلال پردازند و هر امری را از جهات مختلف در نظر آورند .

اگر حقایقی از طرف دیگران گفته شد و محصل آنرا پذیرفت و فراگرفت دلیل این نیست که خود آنرا فهمیده باشد چه شاید چنانکه گفتیم تقلیدی آنها را تکرار کند و با اصطلاح تصدیق بالا تصور نماید ، ولی وقتی محصل شك و تردید را روا داشت و راجع بآن حقائق سؤالانی بنظرش آمد و خود بشخصه بکنجکاوی و تحلیل و ترکیب پرداخت به تفکر پرداخته است . یکی از دانشمندان در این باره گوید : « تربیت یعنی پرورش دادن شخص در تفکر ، زیرا تنها بوسیله تفکر دانش و معرفت بدست می آید . بدون تفکر نمیتوان از ایمان قدیمی فراتر نهاد زیرا برای گذشتن از مرحله ایمان و رسیدن به علم و معرفت باید بدلائل و براهین توسل جست یعنی به تفکر و تدبر » . چه بسا اشخاص کینه معلم یا سخنران یا نویسنده هستند ولی تربیت صحیح فکری ندارند ، یعنی مواد و مصالح بسیار در ذهن خود انبار کرده اند اما از ترکیب و تلفیق آنها عاجزند و نمیتوانند بمحتویات ذهن خود وحدتی بدهند .

یکی دیگر از وظائف تربیت در این زمینه اینست که در شخصی

روح تسامح و تساهل ایجاد کند تا شخص بتواند با ملاحظه انصاف و
تعمیل با عقاید سایرین مواجه شود و از قید تعصب و ستیزگی در عقاید
رهائی حاصل کند.

بخش سوم

منش و شخصیت

فصل دهم

منش

تعریف - چون منش (۱) لفظی است کلی و دارای معنی پیچیده
تعریف ساده آن خالی از اشکال نیست ولی در ذهن هر کس مفهومی از
این اصطلاح هست و در واقع همین امر باعث شده است که تعریف جامع و
مخصوصی از آن بعمل نیاید چه با بودن مفهوم در ذهن احتیاج به تعریف
احساس نمیشود *

اگر بخواهیم بطور کلی از منش تعریف کنیم باید بگوییم "منش
حاصل جمع آن دسته از صفات شخص است که رفتار و سلوک او را نسبت
به عالم خارجی از یک طرف و نسبت با افراد بشر از طرف دیگر باعث میشوند."
عکس العمالی که هر شخص در برابر هزاران محرك ابراز میدارد
شاهد و گواه مشخصات اوست و آن دسته از تمایلات که سبب میشوند در رفتار

۱- منظور از منش Character است . کتاب لغت روانشناسی از آلف

چنین تعریف میکند : ۱- ماهیت اخلاقی شخص است (تعریف اخلاقی) .

۲- آت وجهه از شخصیت که شامل صفات ثابت و حامل اهمیت اخلاقی و اجتماعی
است (تعریف روانشناسی) ۳- وجهه شخص و تمایزی که وسیله امتیاز
موجود از موجود دیگر است (تعریف از لحاظ بیولوژی) . ۴- هر نشانه یا
علامتی که يك فرد یا يك گروه را از يك فرد یا گروه دیگر ممتاز میسازد .

و اعمال فرد بطریق خاصی باشد صفات منشی او هستند اگرچه رفتار و سلوک در نهان باشد و بمنصه ظهور نرسد.

تعریف محدود و اختصاصی منش چنین است: « منش عبارت از تمایل یا عادت بتصمیم صحیح گرفتن و یا سلوک داشتن میباشد. » در اینصورت منش باصطلاح رفتار و اعمال اخلاقی تعریف شده و منظور ما هم در این فصل توضیح همین نوع منش است و بنابراین کلمه منش را بجای منش اخلاقی بکار میبریم. در گفتگوهای روزانه میشنویم که اشخاصی را بعضی صفات اختصاصی متصف میسازد: مثلاً میگویند فلانی باسانی مرتکب اعمال ناروا میشود، فلانی در برابر دفاع از حق و قانون قدرت مخالفت ندارد، فلانی ضعیف النفس است، فلانی بزودی تحت تأثیر و تلقین قرار میگیرد..... تمام این خصوصیات اسباب تمایز فرد از دیگرانست و هر نوع اشاره بسلوك اخلاقی شخص که بصورت فوق تفسیر و تعبیر شود خواه متضمن شایستگی و لیاقت یا عکس آن باشد و خواه مربوط بصفات اختصاصی او از قبیل صداقت و خودخواهی یا مربوط بصفات کلی مانند نجابت و اصالت و غیره، منش اوست (۱) * بنابراین توصیف کیفی منش يك شخص متضمن فضیلت یا فسق و عبارت دیگر صفت بارز مطلوب یا غیرمطلوب اوست *

از آنجا که توافق نظر کامل در میان علماء راجع بصفات سازنده منش نیست هرچه در این فصل گفته شود نظریه شخصی و قابل انتقاد

۱ - در اصطلاح متجددین فرانک رفته اشخاص را از لحاظ منشی به دو دسته تقسیم میکنند: اشخاص قوی الاراده و مرتب و دواوی هدف را با پراستعداد و اشخاص ضعیف النفس را بدو دسته بولمپ گویند.

خواهد بود *

اهمیت و لزوم پرورش منش - اهمیت منش از کلیه صفات اجتماعی بیشتر است و قسمت اعظم سعادت عمومی و قدرت تمدن اجتماع مربوط به منش افراد آن جامعه است و همچنین موفقیت غائی هر فرد نیز منوط بنوع منش اوست *

در این روزگار که بحران فساد اخلاق بیش از هر بحرانی موجب انحطاط و پستی افراد شده است باید ما را بیدار سازد و متوجه کند که تربیت و اصلاح اخلاقی باید در رأس کلیه اصلاحات قرار گیرد. لازم بشد که نیست که تا چه پایه و درجه صفات و سلوک اخلاقی اشخاص از جاده صحیح منحرف شده و از قوانین و مقررات اخلاقی با بیرون نهاده است *

اصطلاحات اخلاقی که توسط بزرگان و پیشوایان توصیف شده بکلی معانی و مفاهیم واقعی خود را از دست داده اند. بجرأت میتوان گفت که زبان فقر اخلاقی بمراتب از فقر مادی بیشتر و عواقبش خطرناکتر است چه عقب ماندگی یا پیشرفت جامعه‌ای تنها مربوط به علوم و صنایع و حرف و امور کشاورزی آن نیست بلکه با مبانی اخلاقی و روحی نیز وابستگی تمام دارد و هر چه افراد جامعه‌ای قوی النفس تر و در حفظ موازین اخلاقی محکمتر و در اطاعت از قوانین راسختر باشند آن جامعه متریقی تر و متمدن تر است *

البته موازین و مبانی اخلاقی را کورکورانه نباید قبول کرد بلکه پس از بررسی کامل و طرد خرافات و رد آنچه که با حقیقت وفق نمیدهد و منطبق بر قوانین ذاتی رشد و تمایلات بشری نیست باید آن موازین را پذیرفت و بکار بست *

امروزه بر تعداد جرم و جنایت افزوده میشود و دزدی و ارتشاء و دروغگوئی و دو روئی و سرکشی رو باز دیاد است. بسیاری از محصلین عنان گسیخته و با اصطلاح "بی پر نیسپ" هستند و نسبت به هیچ چیز ایمان ندارند. غالب افراد در حکم واحدهای مستقلی هستند که میان آنها هم آهنگی و همدردی و اتحاد و اتفاق دیده نمیشود و جز تأمین منافع شخصی و مادی هدف و ایده آلی ندارند.

دسته ای فقر اجتماعی را موجب این انحطاط اخلاقی میدانند، جمعی تخطی از قوانین مذهبی را عامل آن می پندارند و بالاخره عده ای دیگر وجود برخی عناصر تمدن غربی را سبب اصلی تصور میکنند. بنا اینکه هر يك از این عوامل کم و بیش در این بحران اخلاقی تأثیر دارد اما هیچ کدام علت تامه و علت العلل نیست و علت العلل و موجب واقعی همان فقدان پرورش صحیح است و بس. طبق تحقیقات اخیر، جهانی بالفطره و دزد بالذات وجود ندارد و کودک در بدو تولد فی حد ذاته نه بد اخلاق است و نه خوش اخلاق. خوبی و بدی اخلاق او مربوط بنوع پرورش و محیطی است که تحت تأثیر آن قرار خواهد گرفت. ازینجا مسئولیت مهم و وظیفه سنگین والدین و آموزگاران واضح میشود و بخوبی معلوم میگردد که چگونه ممکن است این طبقه اسباب فلاح و نجاح باشند یا موجب بد بختی و زبونی. اکنون که والدین بعلمی از عهده وظائف خود بر نمی آیند و وظیفه آموزگاران و مربیان سنگین تر و مهم تر است چه غالباً باید جبران مافات را نیز بنمایند و با اصول غلطی که در ذهن طفل مستقر شده مبارزه کنند.

آموزگاران شایسته بخوبی میدانند که کودک يك موجود کامل و

يك سازمان مركبى است و در عين وحدت ويگانگى جنبه هاى گوناگون و وجهه هاى متعدد دارد كه تمام آنها بايد مورد نظر باشد و تحت تربيت صحيح و كامل قرار گيرد . اگر كودك تمام علوم و فنون را بياموزد و همه فرمولها را فرا گيرد اما در تهذيب اخلاق و تكميل نفس بمرحله اى كه شايسته مقام انسانيت است نرسد فائده اى بر او مترتب نيست و چه بسا كه علم و دانش خود را بضرر و زيان ممنوع بكار بندد و شايد زيان عالم غير متقى (بى پرسيب) بمراتب از جاهل بينوا بيشتر باشد .
تو علم آموختى از حرص و اينك ترس كاندر شب
چو دزدى با چسراغ آييد گزیده تر برد کالا
« سنائی »

بدبختانه ناچار بايد اذعان كرد كه مدارس ما با وضع فعلى وظائف تربيتى خود را بطور كامل انجام نميدهند و در برنامه خود نظارى برشد و تكامل منش ندارند . البته در اينكه آيا صفات سازنده منش ذاتى است يا كسبى بحث زياد رفته و ذيل از آن سخن خواهيم گفت ولى آنچه قابل ترديد نيست اينست كه قابليت تغيير پذيرى و قدرت سازگارى انسان بى اندازه است و بزودى و بخوبى ميتواند مطالب و حالات را اخذ و كسب كند .
« موضوع منش مفهوم تازه و نوينى نيست و سرچشمه آن از محرركات ذاتى برخاسته و بصورت صفاتى كه اهميت اخلاقى و اجتماعى دارند در مى آيد . نقش مهم آموزش و پرورش در همين جاست كه ميتواند بهترين فرد انسانى را كه لايق زندگى در اجتماع و مفيد بحال آن باشد بسازد . تربيت منش بانيات تربيت و عميقترين نتيجه تعليم و تربيت است كه بالمال منجر بترقى و اصلاح و ترفيه اجتماع خواهد شد . اين نوع تربيت

هم‌ترین هدف آموزش و پرورش و مشکلاتین و پیچیده‌ترین نوع آنست
چه با هسته مرکزی زندگی بستگی دارد و در بالا بردن سطح اخلاق
جامعه بالاترین عامل است. (۱)

آیا پرورش منش ممکن است؟ - بطوری که قبلاً اشاره شد
هسته ای معتقدند که منش را اجزائی است ذاتی که تعلیم و تربیت را در
آنها نفوذ و تأثیری نیست و برای اثبات مدعای خود اشخاصی را که سالها
در محیطهای فاسد و خراب بوده و شرافت خود را حفظ کرده و بمقامات
شامخ رسیده اند شاهد می آورند. همچنین اشخاصی را که در محیطهای
مستند و مطلوب بوده و با افراد فاضل و اهل فضیلت معاشرت داشته و سر
انجام بدکار و نابکار شده اند مثال میزنند و خلاصه معتقدند که منش صفت
ذاتی و خاصیت جبلی اشخاص است و محیط و تعلیم و تربیت از تغییر و تبدیل
آن عاجز دارد.

عقیده دسته ای دیگر درست نقطه مقابل آن دسته است یعنی عقیده
دارند که منش هر شخص مولود و زائیده و نتیجه محیط اوست و بنابراین
از راه تربیت و راهنمایی صحیح میتوان هر شخص را بصفات مطلوب متصف
و با اخلاقیات نیکو متخلق نمود. طبق این نظر رفتارهای بد و نامطلوب
اشخاص در نتیجه سوء تربیت و محیط فاسد است و مسئولیت آن متوجه
هر بیان و اطرافیان آنها میباشد.

عده ای دیگر نه با فراط عقیده آن دسته هستند و نه بتفریط عقیده
این دسته بلکه حد وسطی بین آن دو اتخاذ کرده و معتقدند که ضعف

۱ - نقل از کتاب آموزش و پرورش در ایران و اصلاحاتی چند برای بهبود

آن. اثر دیگر مولف برهان انگلیسی.

نفس ممکن است ذاتی باشد ولی در عین حال همین ضعف ممکن است بطرف بدی یا خوبی راهنمایی شود و باز محیط مسئول بدی یا خوبی است. اکثر مربیان و روانشناسان جزو دسته اخیرند و در منش هم عوامل ارئی و ذاتی را مؤثر می دانند و هم عوامل کسبی و تربیتی را.

در اینجا پرسشی پیش می آید و آن اینست که آیا میتوان روشی ایجاد کرد که پرورش منش بهترین وجه مفید و مؤثر خود صورت گیرد. بعضی پاسخ این پرسش را منفی داده و میگویند باینکه کسی ذاتاً بد خلق نشده و جانی بالفطره وجود ندارد ولی نفوذ زمان (۱) بقدری قوی است که هیچ نوع تربیتی ولو آنکه بسیار قوی باشد نمیتواند در آن اثر بخشد و تأثیر پرورش در برابر قدرت زمان ناچیز است. در جواب این دسته باید گفت که محیط اجتماعی هر دوره نتیجه نوع تربیت دوره قبل و قدرت هر عصر نتیجه نوع پرورش عصر پیش از آنست. البته بنگاههای پرورشی با صدور یک فرمان نمیتوانند تمام بدبختیهای جامعه را از بین ببرند چه آموزش و پرورش ارتقاء است نه انقلاب. یعنی همان طور که نمیتوان در مدت بسیار کمی ایلات را شهر نشین کرد و خانه های فعلی را بصورت خانه های قابل سکنی در آورد؛ نمیتوان افراد مجرم و فاسد الاخلاق را فوراً اصلاح کرد یا از بین برد و ادارات را منحل نمود. این روش در نظر علماء روانشناسی و آموزش و پرورش غیر معقول و نشدنی است، آنچه از لحاظ روانشناسی باید نخست عامت را دریافت و سپس بمعالجه عامل پرداخت.

(۱) منظور zeitgeist است که ترجمه آن روح زمان یعنی مشخصات اخلاقی و عقلائی هر دوره میباشد.

طراز تشکیل عادات را باید تشخیص داد و سپس عادات مطلوب را بادر نظر گرفتن قوانین روانشناسی و با روشی که دوفصل عادت گفته شد جانشین آنها نمود. از یکطرف باید عادات صحیح اخلاقی در نسل فعلی برقرار نمود و محیطهای مناسب و مساعد برای آنها ایجاد کرد و از طرف دیگر با افراد بزرگ جامعه باید گوشزد کرد که مسئولیت تربیت افراد بطور مستقیم یا غیر مستقیم بعهده آنهاست تا اگر قادر بتغییر خود نیستند لااقل در کودکان معصوم نفوذ نکنند.

عوامل ذاتی - بطوری که در فوق اشاره شد توارث هر فرد پایه و چهار چوبه برای نوع منشی است که خواهد داشت و منش هر شخص با عوامل ذاتی و ارثی او تناسب و تطابق دارد مثلاً شخصی ممکن است ذاتاً ضعیف الفکر باشد: این شخص می تواند کارهای ساده را فرا گیرد و امور مادی و عینی را دریابد و شاید بتواند درباره آنها بتعمق و استدلال هم پردازد ولی البته تصور مفاهیم کلی و عقلی فوق استعداد اوست. باینکه او را میتوان عادت داد که پول از خانه نذرند و اشیاء خانه دست هزازی نکنند ولی او نمیتواند این موضوع را تعمیم دهد و قانون کلی راجع بدزد نبودن درست کند. اگر هم بتواند در مورد پول مثلاً مفهوم کلی درست کند نمیتواند آن مفهوم را بصورت کلی و مطلق در آورد و بسرقت کلیه اشیاء تعمیم دهد.

بنابراین منش چنین شخصی محدود بهوش اوست و البته این شخص احتیاج مبرم بکنترل و توجه دارد و فقط با کوشش بسیار و راهنمایی طولانی ممکن است استقلال یابد و منش مطلوب را حاصل کند. موجباً اینکه برای هدایت و راهنمایی او بکار میرود باید بسیار ساده و بیچگانه باشد تا در نظر وی جلوه کند و در هر صورت نمیتوان اطمینان داشت که یک اصل

اخلاقی را بتواند در کلیه موارد کلیت و تعمیم دهد .
 فرد دیگری با مشخصات دیگر که حاکی از عدم ثبات شخصیت
 اوست بدنیا می آید و مثل اینست که مکانیسم عصبی یا غدد او نقصی داشته
 باشد . چنین شخصی بسیار حساس و عاطفی و باصلاح احساساتی است
 یعنی از لحاظ عاطفه جنبه افراط و تفریط دارد ، گاهی بی نهایت خوشحال
 است وزمانی بی اندازه غمناک . تصمیماتی که این شخص اتخاذ میکند
 و نوع رفتار و اعمالش متناسب باعواطف آنی اوست و اصلاح چنین شخصی
 بسیار دشوار است (اگر محال نباشد).

موضوع توارث در تربیت منش نه تنها در مورد افراد ضعیف الفکر
 و شخصیت های ناقص باید مورد توجه قرار گیرد، بلکه در مورد اشخاص
 معمولی هم باید در نظر گرفته شود ، هر نوع شخصیت غیر طبیعی و مشخصه
 ارثی را در پرورش منش باید در نظر داشت و بهر حال تربیت و راهنمایی
 را باید باهوش و سایر صفات ذاتی مطابقت داد .

چنانکه گفتیم جانی بالقهره وجود ندارد و اینکه گاه فرزند
 جانی جانی میشود از لحاظ انتقال صفت ارثی نیست بلکه بواسطه شرایط
 محیطی است . اگر چه ساختمان بدنی و عقلی شخص ممکن است برای
 کسب جرم و جنایت مستعد باشد ، ولی تا در محیط مساعدی قرار نگیرد
 جانی نخواهد شد و بالعکس اگر در محیط اخلاقی و نیکو پرورش
 یابد شخص مفید و نیکو کاری از آب در می آید . این مطلب می رساند که
 هر نوع نقیصه بدنی و نفسانی باید پیش از تربیت مورد توجه مربی
 قرار گیرد .

تمایلات عزیزی - تمایلات ذاتی که گاه غرائز نیز نامیده میشوند

رشد منش تأثیر بسیار دارند. این تمایلات فی حد ذاتها نه خوبند و نه بد، ولی تمدن و تربیت هر عصر در تغییر و جلوگیری یا راهنمایی آنها نقش بزرگی دارد. کسی که تمایلات ذاتی او خام و تصفیه نشده یعنی همان صورت بدوی را حفظ کرده باشد نمیتواند مقام و مرتبه مناسب خود را در اجتماع احرار از کند. کودک را از عوامل شرطی مکرر در بجای آموزد که میل جامعه و افراد چیست و چگونه باید تمایلات خود را با اقتضای محیط تغییر دهد. افتادن تمایل در مجرای صحیح یا ناصحیح منوط بنوع راهنمایی و تربیتی است که در یافت دارد. در تحت بعضی شرائط تمایل ذاتی برای مدتی سرکوبی یا برانگیخته میشود و در نتیجه یا در باطن بخود میفشرد یا به حرکت درآمده از مقررات اجتماعی سرپیچی میکند. در این صورت نباید او را یکمرتبه محکوم دانست و او را کاملاً از دو خطا کار تشخیص داد چه محیط آنی و موقتی سبب ارتکاب این اعمال شده و منش عمومی و دائمی او غیر از آنست و شاید این تجربه در صورتیکه با نظر همدردی تلقی شود بهترین راهنما برای تربیت منش او باشد.

یادگیری و عادت - گرچه منش هر شخص تا حدی مربوط بساختمان ذاتی اوست ولی این امر مسلم است که محیط نیز در هدایت و رساندن استعداد های درونی بسرحد کمال تأثیر بسزا دارد و این تأثیر قابل انکار نیست. چنانکه در فصول مختلف این کتاب مکرر گفته شد بشر با يك عده استعداد های ذاتی بدین جهان قدم میگذازد و از همان اوان تولد از محیط خود بر طبق استعداد های ارثی اموری را فرا میگیرد و عاداتی را کسب میکند که در مراحل بعدی حیات او مؤثر است و بنا بر این نوع یادگیری و عادت در تشکیل منش هر فرد دخالت تام دارد.

هر محیطی عناصری مخصوص بخود دارد که محرك برای یادگیری است و اگر این عناصر کامل و مطلوب باشند منش خوبرا نتیجه میدهند و اگر غیر مطلوب و نا مناسب باشند احتمال کلی دارد که بهمان میزان سلوك اخلاقی نا مطلوب در شخص ایجاد گردد. چون بسیاری از یادگیریهای بشر از راه تقلیدهای عمدی و غیر عمدی یا از راه تلقین است کودک کی که بین افراد فاسد الاخلاق و هرزه بزرگ میشود ناچار از اعمال آنها تقلید میکند و آنچه که میشوند و می بیند در ذهن او نقش می بندد و پایه رفتار و اعمال او میشود. کودک کی که در آموزشگاه است باخلاق همدرسان و اولیاء آموزشگاه متخلق میگردد.

یادگیری از طریق آزمایش و خطا در تشکیل منش تأثیر بسزا دارد چه رفتار شخص در این مورد خود بخود تغییر میکند و عادات بدوب راهنمایی دیگران تشکیل میشود. اگر آزمایش نتیجه ای نا مطلوب را (در نظر خود یاد گیرنده) موجب گردد خود بخود ترك میشود و اگر تولید رضایت خاطر کند مستقر و ثابت میگردد و در این قبیل موارد نصایح و راهنماییها بی اثر است.

شاید پرورش از راه راهنمایی و بازرسی بهترین طریقه برای تربیت منش باشد. تقاضاها و دستورات و تنبیهاات برای ترك یا انجام عمل و اجرای مقررات بدون شك طرهای عادی را در دوران کودکی بطور ثابت برقرار میکنند چنانکه قوانین کشوری و لشگری موجب عدم تخطی افراد از جاده صحیح و صواب میباشد آزمایشهایی که کودک از طریق حکایات و امثله و اشعار و بندها فرا میگیرد بطور قطع در حافظه و مخیله او نقش میبندد و هرگز محو نمیشود، بشرط آنکه

انتخاب آن قطعات با اصول پرورشی و روانشناسی و زیست شناسی و توانین طبیعی رشد سازگار و از اغراق و خیالبافی های واهی و غیر عملی خالی باشد.

در این قسمت دو نکته را باید همواره مورد توجه قرارداد: یکی آنکه اکثر تصور میکنند که حفظ مقررات و ذکر عقاید مربوط بسلوک خوب سبب ایجاد رفتار های نیک در کودک میشود در صورتیکه باید بدانیم فاصله عظیمی میان علم و عمل وجود دارد و « بسیار فرق باشد از اندیشه تا وصول » دوم آنکه ملاحظه یک نوع ملاک اخلاقی دال بر منش صحیح نیست چه شخص ممکن است ماشین وار اعمالی انجام دهد که بدون تشخیص ارزش آنها بر او تحمیل شده باشد در صورتیکه تشخیص و ادراک ارزش مقررات قبول شده از واجبات است. چه در غیر این صورت هنگامی که شخص آزاد و از قید اجبار رها شود ممکن است از آن عادت که هیچ گاه رضایت خاطر او را فراهم نکرده است سرپیچی کند.

این موضوع که بخصوص مورد توجه روانشناسان و مربیان قرار گرفته، مربیان را بر آن داشته که در پرورش منش دقت بیشتری مبذول دارند و آنرا بصورت ادامه عادت مطلوب و ثبات آن بصورت عمل دائمی صحیح در آورند. بهر حال یاد گرفتن مقررات و تشکیل عادات هر دو لازم است ولی کافی نیست یعنی بدون درک ارزش و فهم منطقی این اصول و ایجاد مفاهیم و قوانین کلی بیفایده خواهد بود. با اینکه در اوائل سنین کودکی قسمت اول ضروری است ولی همینکه نوبت تعقل و استدلال رسید و کودک با مرحله درک نهاد باید یکایک آن عادات برای او تجزیه و تحلیل شود تا بارزش واقعی آنها پی برد و از میان سایر سلوگها سلوک

عادت شده را برای همیشه انتخاب نماید چه در غیر اینصورت آن سلوک عادت شده همیشه برای وی بیگانه است هر چند آنرا بکار بندد.

شخص ممکن است بطور جزئی یا کلی شخصیتش متلاشی گردد و دو گونه زندگی پیدا کند یعنی مثلاً در یک حال عادات صحیح اخلاقی و در حال دیگر عاداتی مغایر آن داشته باشد. در حال اول شخصیت وی بکار است و متلاشی نشده است و اعمال بر حسب آگاهی از او ناشی میشود در صورتیکه در حالت ثانوی شخصیت دیگری دارد و اعمال وی تحت نظر شعور او نیست مثل اینکه شخصی در خانه خود خیر و رفوف است و در اداره خشک و بیرحم و خود خواه. فلان شاگرد در موقع مواجهه با معلم معقول و با ادب و با حیا و در غیر این مورد ناراحت و نامعقول است.

عادات و غرائز راهنماهای دینامیک (فعال) در سلوک اخلاقی هستند و اگر شخص عاداتی استوار در تفکرات و انفعالات و اعمال نسبت به رفتار اخلاقی مخصوصی ایجاد کرد این عادات بصورت تمایلات نیرومندی درمی آیند که با هر قدرتی که برای جلوگیری آنها بکار رود و با آنها هم آهنکی نداشته باشد مقاومت می کنند.

انفعالات (۱) و آرزوها (۲) - برای تشکیل منش موجبانی که ذوق انفعالی داشته باشند لازم است. زیرا اگر مستقیماً با حالات انفعالی مخالفت شود شخص ناچار تخطی میکند. لازم نیست که موجبات انفعالی همیشه کاملاً مثبت باشند بلکه ممکن است موجبات منفی انفعالی نیز بکار

رودولی البته افراط در آن زیان آور خواهند بود . موجبات انفعالی مثبت در استمرار عادت اهمیت بسیار دارند ولی البته اگر موجب يك عمل اخلاقی تنها ترس باشد وقتی عامل ترس مرتفع شد رفتار بصورت عکس بروز میکند . طبق این قانون تنها اشخاص ترسو مردمان با اخلاق هستند در صورتیکه افراد شجاع و متهور همیشه خلاف قانون و مقررات رفتار میکنند . اینستکه همیشه در تربیت باید عوامل مثبت را تأیید کرد تا اینکه خود شخص در درون بجنبك باعوامل منفی پردازد و انتخاب اصلاح کند .

بین احساسات یا انفعالات و ارمانها نمیتوان حد فاصل مشخصی قائل شد ولی میتوان گفت که انفعالات بطرف اشیاء یا اعمال بخصوصی توجه دارند در صورتیکه آرمانها کم و بیش پیچیده تر هستند ولی بهر حال با هم کار میکنند و برای تشکیل منش مطلوب هر دو لازم هستند انفعالات جنبه شخصی دارند و ممکن است با اشیاء یا اشخاص یا حوادث معطوف باشند و گاه انفعال و تعلق نسبت بامری بقدری شدید و قوی است که موجب تعجب یا ناخطئه اطرافیان میشود و بهر حال همین انفعالات و حالات عاطفی هستند که پایه هر نوع وفاداری را درست میکنند . آرمانها بستارگان راهنما شباهت دارند و محرك برای كوشش و فعالیت شخص میباشد هر چند ممکن است شخص هیچگاه بمنظور خود نرسد *

انفعالات و آرمانها که تنها صورت آرزو دارند هیچگاه جنبه عمل نمیگیرند و بزودی از بین میروند . در اینگونه موارد خیالبافی و بخواپ روز فرو رفتن از مشخصات شخص است و همین خیالبافی تضعیف منش را موجب میشود یعنی شخص مثلاً ممکن است بداند چه باید بکند ولی عملاً بکار و كوشش پردازد و از اقدام بعمل گریزان باشد و مطالب را بخمال

یا بسخن بگذرانند.

قضاوت اخلاقی - رشد منش هیچگاه بعد کمال نمیرسد مگر اینکه شخص در رسیدن به تصمیم صحیح از راه تحلیل عقلی عادات مطلوبی برقرار کند. هیچ طرح اخلاقی بنهایی نمیتواند در پیش آمد های نوین کافی باشد مگر آنکه عناصر و عوامل موقعیت نوین حلای شود و از طریق تحلیل با استفاده از تجارب سابق خود و دیگران محل معمای جدید برسد. این مطلب بخصوص در مواردی که شخص مواجه با بهران شود و میان دو موقعیت مختلف قرار گیرد صدق میکند. مثلاً شخصی معتقد است که حقیقت را نباید پنهان کرد، اما در این موقعیت بخصوص اگر راست بگوید دوست صمیمی او از روی بیعدالتی صدمه می بیند. چه کند؟ اگر حقیقت گوید بدوستش اطمینان وارد می آید و اگر دروغ گوید خلاف اصل اخلاقی مورد قبول خود عمل کرده است. تنها قضاوت صحیح ارزش و عدم ارزش حقیقت را در این مورد باید معلوم دارد. گاهی شخص دوست و رفادای ایده آل اخلاقی میکند و گاهی از ایده آل اخلاقی بطور موقت چشم می پوشد.

وقتی يك اصلی را از راه تفکر مورد مطالعه قرار دادیم ارزش و قدر آنرا خواهیم دانست و وقتی بر حسب تعقل و تفکر ارزش آن رفتار اخلاقی بر ما روشن شد معنی و مفهوم بآن چسبیده میشود و جزء لاینفک ما میگردد. شخصی که از ارتکاب بعمل غیر اخلاقی خودداری کند برای اینکه طبق مقررات مذهبی و اجتماعی آن عمل منع شده است با کسی که در نتیجه تعقل و قضاوت بدین نتیجه رسیده که آن عمل برای سعادت و خوشی اجتماع زیان بخش است و بنابراین از آن اشتراز میکند فرق

دارد . پس پرورش اخلاقی تنها بصورت پند و اندرز نباید باشد بلکه هر يك از اخلاقیات باید كاملاً تجزیه و تحلیل شود و دلایل آنها نظراً و عملاً مورد توجه قرار گیرد .

تصورات روشن و منطقی و عقلی بتشکیل عادات اخلاقی مطلوب كمك بزرگی است ولی همانطور كه گفته شد این تصورات باید توسط استدلال و قضاوت ثابت و روشن شوند والا ممكن است توازن نداشته باشند و نتیجه معكوس بدهند .

اغلب اشخاص پس از ارتكاب خطا و اعمال خلاف اخلاق دلایل و براهینی برای تبرئه خود ذكر میکنند و گاهی عمل خطارا بازار عمل صحیحی كه مرتكب شده اند انجام میدهند . اگر شخص خطائی مرتكب شده است بهتر اینست كه صریحاً اقرار كند و تصمیم بگیرد كه بعداً دیگر مرتكب آن نشود و تنها در این صورت است كه قدرت اخلاقی و تسلط روحی خود را با ثبات میرساند .

پیشنیادهای تربیتی - هیچكس نمیتواند برای کسی منش بسازد بلکه هر كس خودش سازنده منش خویش است و آنهم از راه تجارب شخصی و قضاوت امکان پذیر میباشد . مربی راهنمایی بیش نیست و تنها وظیفه هدایت اعمال و رفتار را برعهده دارد .

غالباً میگویند داشتن كار و اساساً اشتغال از تشکیل منش بدهمنازهت میکند و دلیل میآورند كه هر كودكی كه بكار باشد طبعاً ولگرد و بیچاره خواهد شد در صورتیكه اگر از اول اشتغالی داشت كرد امور فراط و نارا نمیکشت . این نظر صحیح است ولی بشرط اینكه اولاً نوع كار مناسبه كنده نباشد و بتشکیل عادات اخلاقی مطلوب كمك كند و ثانیاً جنبه

جلوگیری داشته باشد نه معالجه اخلاق بد. در مورد کار و بازی گفتیم که اگر کار مورد علاقه و پسند شخص باشد در صورت مشکل بودن نیز شخص را آزار نمیرساند و برعکس اگر خسته کننده و کسالت آور باشد نه تنها موجب میشود که آنکار انجام نیابد بلکه رفتار اخلاقی نامطلوبی را هم نتیجه میدهد. معلمی که تکالیف شاق و مشکل بشاگرد میدهد و منظورش ایجاد مقاومت در شاگرد برای حل مشکلات حیاتی است بنحطه میروند و نتیجه مطلوب را نمیگیرند. تکلیف باید بقدری جاب توجه کند که هر اندازه هم مشکل باشد محصل آنرا با شوق و میل انجام دهد. گذشته از این تکلیف باید با مقدار استعداد کودک توازن و تناسب داشته باشد. اگر تکالیف مشکل و غیر جالب باشد شاگرد خسته و کسل میشود و کم کم شانه از زیر کار خالی میکند و بالاخره ممکن است این بیعلاقگی بفرار از مدرسه و ترک تحصیل منتهی شود.

متأسفانه در مدارس، هنوز آنطور که باید اهمیت بازی را در تشکیل منش مطلوب در نظر نمیگیرند. در بازی فعالیتهای کودک آزادانه صورت میگیرد و در ضمن آن کودک می آموزد چگونه خود را با دیگران سازگار کند و چگونه حقوق سایرین را محترم شمارد و از حقوق خود دفاع کند. مخصوصاً در بازیهای اجتماعی باید اطفال را بمنافع مشترک بازیکنان آشنا ساخت و بتشکیل عادات اخلاقی و رشد عادات اجتماعی که بر آنها مترتب است نظر داشت. با اینکه در بازی بوجود رهنما و نظارت او احتیاج است ولی این راهنمایی و نظارت بهیچوجه نباید بابتکار کودک لطمه وارد سازد.

کلیه اعمالی که کودک انجام میدهد باید نماینده زندگی واقعی

باشد و در آنها منظور اجتماعی تأکید شود . اگر معلم جنبهٔ دیکتانوری داشته باشد و تنها بخواهد افکار خود را دیکته کند نقض غرض میشود . مثلاً در کلاس باید مسائل زندگی حقیقی را پیش کشید و از افراد پرسید کدام راه را برای رسیدن بمنظور انتخاب میکنند و منتظر جواب آنها شد . اگر صحیح گفتند باید در آن تأکید نمود و اگر بغلط رفتند آنها را هتوجه غلطشان نمود .

درس اخلاق نظری معلوم نیست تا چه اندازه ارزش واقعی داشته باشد و بنظر میرسد که حفظ کردن قواعد و مقررات اخلاقی از لحاظ تهذیب باطن و تربیت عملی چندان تأثیری ندارد چه تربیت اخلاقی کمتر بطور مستقیم صورت میگیرد و غالباً بطریق غیرمستقیم از قبیل شرکت در امور و قضاوت در مسائل عملی میشود . بهر حال خواندن و حفظ نصایح و قوانین اخلاقی اگر چه بجای خود مفید است ولی بهیچوجه متضمن تشکیل عادات اخلاقی نیست . بنا بر این تربیت اخلاقی باید در ضمن دروس مختلف و کار های خارج از برنامه در ضمن عمل اجرا شود و به مسائل زندگی واقعی مربوط باشد . در عملیات فوق برنامه و بخصوص در انجمن ها بشرط اینکه معلمین ورزشده و کار آزموده در آن نظارت داشته باشند با اخلاقهای مطلوب بصورت عادت تشکیل میشود . هر آموزگار خود باید با اخلاقهای نیک متخلق باشد چه معلم مقلد معلم خویش است و از عادات و سبکهای او متأثر خواهد شد . اگر ما قبول داشته باشیم که آموزش تنها کافی نیست و پرورش هم لازم و بلکه لازمتر است ، باید در انتخاب معلمین وقت بیشتر بکار بریم و سعی کنیم که داوطلبین معلمی خود بهترین سر مشق و کاملترین نمونه اخلاق باشند . معلمین ورزش بخوبی میتوانند در ضمن بازیها و مسابقات

بتریت هوش جوانان بردازند و آنها را بمبادی اخلاقی رهبری و متصف کنند. در هر مدرسه یکنفر ناصح مشفق با قدرت و رفیق که مورد احترام عموم باشد لازم است تا بجوانان طریق زندگی شرافتمندانه را بیاموزد و شاگردان را بدون رودربایستی بمشکلات زندگی آگاه سازد و بدرد های محصلین رسیدگی کند و با آنها همدردی نماید.

اگر معلمی عقیده دارد که از نسل جدید باید مأیوس بود، بهتر است بلافاصله از کار کناره گیری کند چه او بیأس و عجز خود اذعان کرده است. جوان معمولاً سرکش است و نمیخواهد زیر بار رود ولی این سرکشی نباید موجب یأس باشد.

هیچ نوع تنبیهی نباید اجراء شود مگر آنکه تمام دلائل تنبیه وجود داشته و اصلاح محصل بر آن متوقف باشد. برای هر عملی که واقعاً جرم و تقصیر شناخته شود باید تنبیه و مجازاتی در خور آن قائل شد، تعیین مجازات و درجه شدت آن باید از طرف محاکم مخصوصی باشد که در آن عده ای از آموزگاران و استادان علوم تربیتی شرکت کنند تا علت خطا را دریابند و باصلاح آن پردازند. منظور از تنبیه اصلاح است نه انتقام و بنا بر این پس از تنبیه باید رفاقت و همدردی جایگزین آن شود تا شخص تنبیه یافته بداند که تنبیه از روی دشمنی و خصومت انجام نگرفته و جز اصلاح او منظوری در کار نبوده است.

در بسیاری از موارد مصلحت آنست که بجای تنبیه عفو و اغماض اعمال شود چه خود عفو هم موجب اصلاح است و گاه اثر آن از تنبیه بمراتب بهتر است. اگر شاگرد بداند که خلاف مقررات رفتار کردن مستلزم جریمه و تنبیه است و باین وصف خلاف مقررات رفتار نماید در

اینصورت عفو مورد ندارد چه عملاً میآموزد که قانون شکنی ممکن است . اطاعت از قوانین و مقررات مدرسه نخستین وظیفه شاگرد است . در مدارس باید هیئت مدیره ای از خود شاگردان تشکیل شود و خود آنها در باره تنبیه حکم کنند تا عملاً معنی آزادی و قانون را بفهمند .

تشکیل منش مطلوب در شخص بدون زمینه انفعالی میسر نیست و هر اخلاقی در صورتی محکم و مستقر خواهد شد که با عاطفه مخلوط و همراه باشد . مهمترین عواطف در این زمینه عاطفه دینی یا خدا پرستی است و بدین جهت معتقدات دینی کمک بزرگی بتشکیل اخلاقیهای نیک میکند بشرط اینکه از او هام و خرافات بدور باشد .

تأثیر آموزشگاه و سایر نهادهای اجتماعی - اگر بزرنگی افرادی که مرتکب جرم و جنایت میشوند نظر افکنیم خواهیم دید که این دسته اغلب کسانی هستند که یا بکلی بمدرسه نرفته اند یا آنکه از درس عقب بوده و بالاخره ترك تحصیل کرده اند . البته نمیتوان گفت که بیسوادی علت ارتکاب جرم و تقصیر است چه بطوری که می بینیم عده زیادی از مجرمین مردمانی با سواد و حتی با معلومات هستند ولی در عین حال بطور قطع تربیت یافتن و مدرسه رفتن با ارتکاب اعمال خلاف اخلاق نسبت همکوس دارد . در ایران در خانواده هایی که تربیت دینی دارند جرم و جنایت کمتر اتفاق می افتد .

مدرسه باید پیش از آنچه اکنون انجام میدهد ، در امر تربیت منش ساعی باشد . در این اواخر در فرهنگ جنبشی راجع بایجاد انجمن روابط خانه و مدرسه بوجود آمده که البته موجب پیشرفت و شایان تقدیر است از این قبیل فرصتها باید حسن استفاده کرد و مخصوصاً اولیاء اطفال را

بتریت صحیح فرزندان خود و وظیفه سنگینی که از این بابت بعهدہ دارند متوجه نمود .

یکی از اموری که شهرداریها بمعیت وزارت فرهنگ باید انجام دهند اینست که در نقاط مختلف هر شهر زمینهای بازی و تفریح برای کودکان بوجود آورد تا بازی و تفریح که ازغرائز مهم کودکان است مجال تشفی پیدا کند و البته اداره آن باید بعهدہ آموزگاران لایق و صاحب منصبان شهر بانی که برموثریتی آشنا باشند واگذار شود که در مواقع بازی در زمین ورزش حضورداشته باشند .

دروس نظری نباید بیش از $\frac{1}{3}$ وقت آموزشگاه را اشغال نماید و بقیه اوقات باید مدرسه بصورت يك شهر یا خانواده های مختلف در آید تا شاگردان عملاً رفتارهای اخلاقی و زندگی اجتماعی را فراگیرند .

دیگر از مطالبی که باید مورد توجه قرارگیرد رسیدگی بوضع کودکان ضعیف و عصبانی است که بیشتر مستعد ارتکاب خطا هستند و عاملین هم غالباً بآنها توجهی ندارند . مؤلف پس از مسافرت بآمریکا و شرکت درکنگره بهداشت روحی درلندن باولیاء فرهنگ پیشنهاد کرد که کلنیک های مختلف لااقل در تهران بمنظور بهداشت روحی تشکیل دهند و البته آنچه بجائی رسید فریاد او بود . اکنون که این کتاب بدست دانشجویان میرسد بجاست که نکات ذیل بآنها گوشزد شود :

جرم و جنایت علتی دارد و تا علت روشن نشود جانی و مجرم علاج پذیر نیست پس شما که عهده دار تعلیم و تربیت نوآموزان خواهید بود باید بجدا علی برد بار باشید و بدرد ها رسیدگی کنید و درصدد چاره برآید . شغل معلمی را بمنظور استفاده های غلط نخواهید و وقتی این شغل شریف

را قبول کردید باید بمعنی واقعی از عهده آن برآمد .
 پرورش منش اکابر را نیز نباید از نظر دور داشت ولی البته اکابر
 را احتیاجات دیگری است . بکاربردن فیلم ونمایش و شرکت دادن آنها
 در حل مسائل روز و امور کشوری بهترین راه پرورش آنها است و بدین
 طریق رغبت و علاقه آنها هم بهتر برانگیخته میشود .

فصل یازدهم

شخصیت

تعریف - کمتر کلمه‌ای مانند شخصیت بمعانی متعدد بکار می‌رود .
مثلاً بوقت می‌گویند فلان کس دارای شخصیت است . یا می‌گویند شخصیت
آقای فلان در هم شکست ، یا شخصیت موهبتی است الهی ، یا شخصیت
نتیجه سلوك و رفتار اخلاقی شخص است (منش) و غیره . و از همین
جملات بنحوی معلوم می‌شود که کلمه شخصیت در موارد بسیار و مختلفه
استعمال می‌شود .

روانشناسان و علمای آموزش و پرورش نیز در تعریف شخصیت
بی تقصیر نیستند و تعاریفی که از شخصیت کرده‌اند بطوری نارس است
که نمیتوان يك نظر روشنی درخصوص آن بدست آورد . مثلاً بعضی (۱)
گفته‌اند : « شخصیت آن صور منش است که خود نیرو بوده و یا حاصل
آنها (صور) دائم الثبوت باشد » . چنین تعیری عوض اینکه ما را بنتیجه
برساند بیشتر گمراه می‌کند . دیگری گویند : « مفهوم فرد را از راه مشاهداتی که
در مورد او صورت می‌گیرد باید دانست » .

وارن (۲) گویند : « شخصیت عبارت از سازمان کل ذهنی هر انسان
در هر مرحله از رشد است » . این تعریف نیز ما را باشتباه می‌اندازد .

۱ - W. R. boorman در کتاب رشد شخصیت پسران چاپ نیویورک ۱۹۲۹

۲ - H. C. Warren در کتاب روانشناسی چاپ پستن ۱۹۳۲

بارها در سراسر کتاب اشاره و با فشاری شد که انسان از حیرات یا قطعات مختلف ساخته نشده که بعضی متعاقب جسم و برخی دیگر از آن ذهن یا روح باشد بلکه انسان مجموعه ای است وحدانی و اگر ذهن یا جسم در بعضی اوقات بکار میرود از آن جهت است که برای سهولت مطالعه و بمنظور خاصی میخواهیم بتوصیف آنها پردازیم نه اینکه پیرو عقیده روح و جسم باشیم جسم و روحی در کار نیست و یک موجود با مشخصات معلومی وجود دارد و هر تعریفی که مبنی بر ثنویت روح و جسم باشد از مبحث روانشناسی علمی خارج است و بنا بر این سازمان کل ذهنی مفهوم روانشناسی ندارد.

رکسی رد (۱) از شخصیت چنین تعریف کرده است: « شخصیت عبارت از تو ازن میان صفات اجتماعی مورد قبول و مطرود اجتماع است » این تعریف نیز صحیح نیست زیرا از یک شخصیت بحث میکنند و چنانست که بگوئیم شخص یک سردار و یک بدن و یک شخصیت و شخصیت او توازن میان صفات اجتماعی مورد قبول و مطرود است. بعلاوه اگر این نظریه را بپذیریم باید قبول کنیم که شخصیت چیزی است ساکن است که توازن در عامل معلوم را عهده دار است، در صورتیکه شخصیت امر ثابته نیست. در میان تمام تعریفها شاید تعریف دشیل (۲) بمنظور نزدیکتر باشد. وی شخصیت را چنین تعریف میکند: « شخصیت عبارت از سیستم عکس العملهای شخص و طرق ممکنه عکس العملهای او بطور کل و بآن صورت که مورد نظر افراد اجتماع است میباشد شخصیت حاصل جمیع

۱ - G. N. Rexroad هر کتاب روانشناسی عمومی چاپ ۱۹۲۹

۲ - S. E. Dashiell در کتاب اصول روانشناسی علمی ۱۹۲۹

رفتار و اعمال شخص درسازگاری های اجتماعی اوست . هر نوع تعریفی که سوای رفتار و عکس العملهای شخص را شامل باشد میرساند که شخصیت را اتملکات و مشخصاتی غیر قابل وصف است و بنابر این تعریف حقیقی نتواند بود . بعلاوه هر تعریفی که شخصیت را از نقطه نظر خود شخص و بدون توجه به محیط او تعریف کند گمراه کننده است .

با تعریف فوق معلوم میشود که شخصیت بمعنی وسیع آن چیزی نیست که فی حد ذاته وجود داشته باشد و مثل صدا است یعنی همچنانکه وقتی در جنگل درختی میشکند نمیتوان گفت صدا دارد چه کوشی نیست که صدرا بشنود . همینطور شخصیت انسان وجود ندارد مگر آنکه عواملی باشد که موجب بروز عکس العمل در آن شخص شود . بنابراین بدین نتیجه میرسیم که اصطلاحانی از قبیل «شخصیت عالی» و «شخصیت مطلوب» و «شخصیت قوی» و «شخصیت ضعیف» و امثال آن نه تنها گمراه کننده هستند بلکه پایه علمی هم ندارند .

بی مناسبت نیست بعضی امثله برای روشنی مطلب ذکر کنیم :

پارها شنیده اید که يك خانم در مورد خانم شوهر داری میگوید . « امیدانم اختر چگونه با این شوهر میسازد . او شخصیت ندارد ، هیچ چیز ندارد . » ولی خانم اختر معذک بالو میسازد و از زندگیش هم راضی است . چه در وی صفات و مشخصاتی یافته است که بنظر او مطلوبست و ممکن است آنها را در حضور دیگران بروز نداده باشد و بالتبقیه دیگران آنطور که اختر او را میشناسد نمیشناسد .

معلم در مورد شاگردش قضاوت میکند و می گوید کودکی کند

و بی ذوق و ترسو است در صورتی که مادر هکودک او را پسری با ذوق و باجرات میداند.

روانشناسی در کوچه عبور میکرد. دو کودک را دید که سفیپانه قهقهه میزنند و بالا و پایین میجهند و از یکطرف بطرف دیگر میروند. روانشناس آنها را نمی شناخت ولی حدس زد که باید ابله باشند. وقتی که بآنها نزدیک شد، یکی از آنها بدیگری گفت: «اش! حرف مزین». این خیال میکند تو احمق هستی. این مبرساند که هیچیک از آندورفتار خود یا رفیقش را ابلهانه تصور نمیکرد. در حالت معمولی وقتی شخصی از شخصیت دیگری تعریف میکند این تعریف بهمانمقدار که توصیفه عکس العمل های آن شخص است شامل توصیف شخصیت خودش نیز میباشد.

وقتی میگوئیم فلانی را شخصیت مخصوصی است از عکس العمل های عادی او سخن گفته ایم ولی باید دانست که عکس العمل های عادی خود رو نیستند یعنی عکس العمل های عادی بدون محرك مخصوص وجود ندارد. مثلاً وقتی روانشناسی ملاحظه میکند که آموزگاری از اولیاء مدرسه خود شکایت دارد که ارزش و منزلت او را تشخیس نمیدهند، یا میبیند شخص غیور و متعصبی از بدی اخلاق جامعه گله دارد و بسیار بد بین است، و..... بخوبی میداند که آغاز مطالعه باید از اشخاصی که با وی سخن میگویند بشود و ابتدا توجه بآن مواقع و حالاتی که موجب این شکایات در این اشخاص شده است ندارد. یعنی میداند اگر شرائط و وضعیتهائی که این اشخاص اظهار میدارند صحیح باشد باید علتی یا باصطلاح فرانسه (Raison d' être) برای آنها وجود داشته باشد یعنی

بعضی محرکها باشد که موجب برخاست این شکایات شده است و معلوم میشود که علت در شخص شاکی است. خلاصه آنکه شخص وقتی دیگران را توصیف میکند معمولاً در کیفیت توصیف، اوصاف و مشخصات خود او دخالت دارد یعنی شرح حال و یا عکس العملهای خود را نیز میان میکند.

وقتی از رشد شخصیت گفتگو میکنیم منظور رشد و ارتقاء تمایلات عادی است که بر حسب محرکات اجتماعی بروز میکنند. اگر احمد را معلمین ریاضی و تاریخ و جغرافیا و عربی ترسو و محجوب بدانند میتوان گفت که او واقعاً محجوب و ترسو است ولی اگر تنها یکی از معلمین او را ترسو و خجالتی معرفی کرد شاید از مشخصات مخصوص خود سخن گفته است. خلاصه آن عکس العمل که بیشتر از احمد ناشی میشود معرف شخصیت اوست و وقتی در خصوص رشد شخصیت احمد سخن میگوئیم در واقع راجع به عکس العملهای ترس و خجالت که بصورت خود کار در آمده اند بحث میکنیم. از اینجا معلوم میشود که تربیت شخصیت عبارت از جانشین کردن بعضی انگیزه ها و پاسخها بجای انگیزه ها و پاسخهای اصلی است یا عبارت دیگر جانشین کردن پاسخهای دیگر بجای پاسخهای که مقدم بر این زمان از شخص ناشی شده است. با این تعریف پرورش شخصیت یکی از صور تجزیه و تحلیل عادتست و بنا بر این شخصیت موضوعی هر موز که در ردیف روح مجرد قرار گرفته باشد نیست چه اگر چنین باشد طرز تشکیل عادت هم باید مرسوم و خارج از توصیف باشد و چون گفتیم که عادت و طرز تشکیل آن طبق چه قواعدی است و کاملاً میتوانیم هر عمل عادی را تجزیه و تحلیل کنیم پس شخصیت را نیز بهمان

صورت میتوانیم تحلیل کرده پرورش دهیم و شخصیت هر شخص غیر معین نیست، همچنانکه عادات او غیر معین نمیشد.



در فصول قبل از ساختمان دستگاه پی و عمل آن سخن رفت و دانستیم که چگونه معرفت و علم حاصل میشود و مهارت بدست میآید، در اینجا مختصری از صفات کسبی و ذاتی که فرد دارد و در معاشرت با دیگران آشکار میشود بحث میکنیم.

بشر یک سیستم سازمان یافته انعکاسات و عادات است و این انعکاسات و عادات فی حد نفسه وجود ندارند بلکه بصورت سیستم یا طرحهایی در آمده اند. مثلاً مهارتی که شخص در راندن اتومبیل بدست آورده عبارت از یک عده عکس العملهای عادی است که بصورت سیستم سازمان یافته در آمده است. با این عکس العملها قضاوتهایی همراه است که شخص باید در حوادث مختلف اتخاذ نماید. عادات وقتی عمل خود را بطور صحیح و از روی موفقیت انجام میدهند که عده عکس العملهای لازم محدود باشند. در مواردی که تصمیمات معین و مشخص باید اخذ شوند تنها عکس العملهای عادی و کسبی کافی نیست و عکس العملهای عادی هم بالاستقلال وجود ندارند بلکه هر عکس العمل عادی قسمتی از یک عکس العمل عادی کلیتر و وسیعتری است و هر عادت جزئی قسمتی از عادات کلی میباشد و همین بستگی یک عادت و یا یک سلسله عادات به عادات و یا عادات دیگر عامل مهمی در زندگی بشر است.

رابطه میان اعمال و انفعالات و تشکرات بشر شخصیت او را تعیین میکنند به عبارت دیگر سازمان مشخصات فرد بطوریکه در عکس العملهای

وی هویدا میشود تعیین کننده شخصیت او است . همچنین شخصیت هر فرد بستگی آتایی با حالت جسمی او دارد و این حالت جسمانی شامل عمل غدد داخلی و وضع جریان خون و گردشگاه گوارش و طرحهای پاسخهای عادی است .

نقائص روحی و جنون و جنایت که بد بختانه روز بروز رو باز دیاد است یا بر اثر اختلالات عضوی است و یا نتیجه عدم انجام وظیفه اعضا که علت عضوی ندارند . اختلال در فعالیت غیر عضوی سلولها (عدم انجام وظیفه) علت پیدایش اشخاصی است که کم و بیش از جاده طبیعی خارج شده قادر بسازگاری خود با محیطی که در آن زندگی میکنند نیستند . مواردی که نتیجه اختلالات غددی و غیر عضوی است موجب بیماریهایی میشود که کلا یا بعضا قابل معالجه میباشد .

اختلالات حالات عاطفه ای از دو راه صورت میگیرد : نوع اول اختلالات عاطفی که علت درونی دارند مانند عصبانیت های خانوادگی و اختلالاتی که بواسطه محیط غیر مأنوس و دامننگی و وحشت و ترس و کم غذایی بوجود میآید . نوع دوم اختلالاتی است که علت خارجی دارند مانند مسمومیت از الکل و سرب و نیکوتین و امثال آنها که موجب عدم توازن شیمیائی سلولها میشود .

برای فهم علل خصوصی اختلالاتی که موجب بروز نقائص روحی است لازم است که سلسله اعمال حیاتی سلولها را مورد توجه قرار دهیم . این سلسله اعمال حیاتی شامل سه قسمت غذایی ، سازمانی ، عملی میباشد قسمت غذایی عبارت از فعالیت سلول برای بدست آوردن غذا از محیط اطراف خود و مصرف و ذخیره کردن آنست .

قسمت تشکیلی یا سازمانی سلول عبارت از تقسیم سلول است و بوسیله این عمل موجود رشد و نمو میکند .

قسمت عملی یا وظیفه ای سلول شامل کار اختصاصی آنست مانند انقباض سلول عضله ای یا ترشح سلول غده ای و انتقال نیروی عصبی در سلول حسی .

بنا بر آنچه گفته شد سلول مانند تمام موجودات زنده سه عمل اصلی را انجام میدهند که عبارتست از تغذیه و رشد و عمل .

سلسله عمل تشکیلی سلولها در جنین انسان مربوط بشرايط سلامتی خون مادر است یعنی امری شیمیائی است (و از اینجا معلوم میشود که اگر جنین غذای کامل و سالم در یافت دارد احتمال قوی در آنست که فردی طبیعی شود .

در بعضی از اختلالات روحی و در مواردی که سلسله اعمال وظیفه سلول غیر طبیعی و مربوط بغدد داخلی است معالجه مؤثر ممکن است و این بخصوص در موارد کودکانی است که فاقد غدد درقی هستند یا غدد درقی آنها ناقص و نارس است . در این موارد روشن است که سلسله عمل تشکیلی سلولهای بدن کودک بر اثر فقدان عمل صحیح غده درقی اختلال پیدا کرده و هرچه زود تر بمعالجه این غدد پردازند نتیجه بهتر بدست میآید .

مرضهای تیپ مغولی از جمله نقائص روشن عدم عمل صحیح غدد داخلی است و راجع بآنها سه تئوری مختلف بیان شده است .

بعضی عوارض تیپ مغولی را در نتیجه سیفلیس ارثی دانسته اند لیکن امتحان واسرمان این تئوری را رد کرده است .

برخی دیگر قابل بتئوری برکشت بغوی نیاکان (۱) یعنی برکشت بدوره زندگانی میمونی هستند .

بالاخره دسته سوم از روی تحقیقات اخیر ثابت کرده اند که این نقص نتیجه اختلال غدد داخلی است و علت آن تأثیرات شیمیائی در دوره فتوس است که موجب تشکیل غیرطبیعی سلولهای جنین میباشد .

اختلالات غیر عضوی غدد داخلی دارای رشد بسیار سریع است زیرا عدم توازن ارمون (۲) های غدد مزبور تأثیراتی روی دستگاه بی داشته و تحریک دستگاه بی بوسیله ارمون ها بنوبه خود در غدد مؤثر واقع میشود و بالنتیجه باعث اختلالات بیشتری میگردد و این اختلالات نرن های دستگاه بی را آسیب میرساند .

عناصر شخصیت - عناصری که شخصیت را میسازند بسیارند و برای اینکه این عناصر بطور مؤثر و صحیح انجام وظیفه کنند باید بطور موزون و آرام با هم همکاری نمایند و کارشان صورت وحدت داشته باشد زیست شناسان و روانشناسان در این موضوع که طبایع اصلی بشر با اضماع صفات کسبی و نفوذ محیط عوامل مهم مشکل شخصیت هستند توافق نظر کامل دارند . شخصیت یک فرد محصول صفات ارئی و محیطی است که در آن زیست میکنند و وقتی رابطه فیما بین مناسب میان این عوامل با قوی وجود داشته باشد ، زندگی یا حالت طبیعی نتیجه آنست و در حقیقت ما نتیجه استعداد های فطری و ارئی هستیم که زمینه برای عمل عوامل محیط است . مطالعه در رفتار اجتماعی شخص بغوی عواملی

را که ممکن است باعث تغییر شخصیت فرد شده باشد بماروشن میسازد
 مهمترین دوره رشد شخصیت - دوره کودکی مهمترین دوره
 زندگی بشر است و بطوری که بارها گوشزد کردیم این دوره دوره
 شکل پذیری و موقعی است که تأثیرات بزودی و آسانی مستقر میگردد.
 در این دوره مهمترین عامل مؤثر در رشد و تکامل شخصیت کودک محیط
 خانواده و اولیاء و اطرافیان اوست و چون نقش پذیری و قبول تلقین در
 طفل بمنتهی درجه است ، محیط او باید در این دوره مخصوصاً طوری
 باشد که رشد و تکامل مفید شخصیت را در او ایجاد کند . در خانواده
 های فقیر و خانواده های که پدران بکنوع فلسفه زندگی دارند و مادران
 نوع دیگر ، و در خانواده های که دائماً میان زن و شوهر بر سر امور
 جزئی نزاع و ستیز است از توجه بکودک و تربیت صحیح او غفلت میشود
 و دورویی و بیعلاقگی طفل را موجب میگردد و در نتیجه سعادت آتیه
 و زندگی آینده او را بمخاطره می اندازد .

آغاز توجهات و چشم انداز های که هر شخص در امور مختلف
 و مهم در زندگی دارد تحت تاثیر شرایط محیطی دوران طفولیت یعنی
 همان دوره نقش پذیر است و بالاخره همین تأثیرات است که خط سیر زندگی
 فرد را تعیین میکند . هم آهنگی در زندگی خانواده ای یکی از عوامل
 مهم و مؤثر در بار آوردن فرزند طبیعی است .

در سالهای اول زندگی ، کودک برای معیشت و زندگی وابسته
 بدیگران است و بتدریج کسب استقلال میکند تا بالاخره تنگی بخود و
 قائم بنفس شود . در ایران ملاحظه میکنیم که اکثر دختران و برخی از
 پسران قادر بزندگی مستقل نیستند و این امر بدانجهت است که والدین

همیشه در امور آنها مداخله نموده و براهنمائی تنها اکتفا نکرده‌اند در صورتی که پدران و مادران باید متوجه باشند که مداخله زیاد هم در کار طفل مطلوب نیست و فرد باید از نعمت آزادی و خودکاری و ابتکار بهره‌مند باشد. همانطور که آزادی و رهائی مطلق طفل را خود سر و لاابالی و علف خود رو بار می‌آورد، مداخله خارج از حد و قید و بند نیز شخصیت و استقلال نفس او را درهم می‌شکنند و او را فردی اکتالی و متکی بغیر مینماید بطوری که در کوچکترین کار نتواند بشخصه تصمیم بگیرد.

قضاوت در باره شخصیت - شخصیت فرد را تنها از دیدن عکس‌العملهای عادی و روزانه او در مدت کوتاهی نمیتوان قضاوت کرد. بلکه ماهها و سالها لازم است تا با مطالعه دقیق بتوان راجع بشخصیت فردی بطور صحیح اظهار نظر کرد و معرفت واقعی شخصیت هر کس فقط از راه دانستن قوی و عواملی که موجب ساختن چنان شخصیت شده است میسر است، این عمل نیز تنها با مراجعه و دقت بمراحل اولیه زندگی و مواقعی که این قوی و عوامل در وی شروع بتأثیر کرده‌اند صورت خواهد گرفت. ولی در عین حال میتوان نسبت بشخصیت فردی از راه عکس‌العملهای عادی و پاسخهای او نسبت بمحرکات خارجی و رفتار وی در محیطهای مختلف بصیرت پیدا کرد. همچنین از ملاحظه و بررسی تفکرات اشخاص میتوان تا درجه ای بشخصیت آنها پی برد چه افکار و تصورات هر شخص معرف وقایع و حوادث مهم زندگانی او است و در حقیقت افکار و تخیلات هر کس متناسب با شخصیت اوست.

روانشناسان معتقدند که کلیه تجارب ما در شخصیت و منش ما موثر است چه محرکات داخلی و خارجی موجب تجارب هستند و این

تجارب از راه عوامل روانی مانند حافظه و تصور و تداعی در رفتار و اعمال شخص ظاهر میشوند. از لحاظ بهداشت روحی شخصیت عبارت از مجموعه عکس العملهای جسمی و روحی فرد است.

رشد شخصیت - رشد شخصیت شباهت تام بر رشد فیزیولوژیکی دارد. همانطور که در مراحل ابتدائی رشد، فرد از لحاظ فیزیولوژیکی موجودیست بسیار ساده و قسمتهای مختلف بدن از هم جدا نشده اند و کارهای اختصاصی ندارند، شخصیت نیز در ابتدا ساده و غیر مشخص است آغاز شخصیت از زمان آغاز زندگی است و تمامیت آن باله-وه در تمام سالهای زندگی یکسان است ولو آنکه بر اثر نفوذ محیط در ظاهر و عکس العملها تغییر و تبدیل ایجاد شود و همانطوری که هر عضو بدن رشد میکند شخصیت هم در حال رشد است. ریشه شخصیت هر کسی

در ژنهای کروموزومهای سلول های نطفه ای والدین او جستجو کرد. البته این شخصیتی که وابسته باین ژنها است بر حسب شرائطی که اکروموزومها زندگی میکنند قابل تغییر است. بسیاری از صور شخصیت عموماً بمحرکات اجتماعی است و در عین حال شرائط ساختمان دستگاه پی و سازمان شیمیائی بدن در رشد و تکامل شخصیت تأثیر دارد. حالات هیجانی ناگهانی و شدید بر روی غدد تأثیر میکنند و پیش آمد های ناگوار و وضع اقتصادی و عصبانیهایی خارج از حد طبیعی همه در سلامتی مزاج و تغییرات شیمیائی بدن تأثیر کرده و بالاخره بر روی شخصیت منعکس میشوند. اگر شخص دارای ساختمان بدنی قوی و نیروی جسمی و در محیط اجتماعی موزونی باشد در مقابل هر بحرانی مقاومت میکند.

پس چنانکه گفتیم پایه و ریشه شخصیت هر فرد در سلولها نطفه ای

(پرتو پلاسم هسته) که سازنده اوست میباشد و همین نیروهای بالقوه این سلولهاست که بالفعل ظاهر میشوند و شخصیت را تشکیل میدهند و بن افعال و اعمال که قدرت ذاتی دارند بر حسب نوع محیط و پرورشی که بآنها داده میشود تحریف و تغییر میپذیرند. بنابر این باطفال باید باخوشروئی و مهربانی رفتار کرد و نباید آنها را سربسر گذاشت. اعمال و افعال والدین و مربیان هم انگیزهائی است که عکس العملهایی را در کودک برمی انگیزد و بهمین جهت والدین و کلیه اطرافیان طفل باید مراقب و مواظب باشند که انگیزه های آنها پاسخهای مطلوب را ایجاد کند. طفلی که در محیط آرام و بین افرادی مهربان بار آید بطور کلی دارای حس مهربانی و همدردی خواهد شد و برعکس طفلی که در محیط خشن و غیر آرام زندگی میکند فردی عصبانی و ضد اجتماع نیز بار میآید.

کودکان نسبت بسداها و فریاد های نامانوس و تغییرات ناگهانی و محیط مرموز بسیار حساس هستند و تمام این شرائط در رشد و تکامل طفل مؤثر است. هر فرد که بکودک برخورد میکند انگیزه ایست برای اینکه طفل پاسخی ابراز دارد و این انگیزه ها و پاسخها همه در روی سلسله اعصاب او اثر می بخشد و در نتیجه آنها موجودی میشود که دارای رفتار مطلوب یا نامطلوب است. مثلاً کودکی که در محیط جسور و بی حیا پرورش یابد طبعاً جسور و بی حیا خواهد شد و بالعکس اگر سرو کارش با مردمی متقی و پرهیز کار باشد بتقوی و پرهیز کاری متوصف خواهد گردید. پس بطور کلی محیط باید طوری باشد که حس همکاری و همدردی در کودک ایجاد کند و کودک عملاً بیاموزد که چگونه از بعضی خواهشهای

نفسانی خود جلو گیری نماید .

یکی از آثار رشد شخصیت داشتن مقصود های نهایی و هدف های غائی است ، هر کودک طبیعی حس جاه طلبی و رسیدن به پایه و مقام و بالاخره آرزو هائی دارد و هر کس دیر یا زود ایده آل یا هدفی برای خود پیدا میکند که رسیدن با آنرا آرزو دارد . کسی که هدف و ایده آلی ندارد فرد بدبخت و بیچاره ای است و همچنین جامعه ای که هدف و مقصودی را تعقیب نکند محکوم بزوال و فناست . فردی که علاقه به چیزی ندارد و به طرف منظوری نمیرود بتدریج فعالیت زندگی را از دست میدهد و در حقیقت رشد و تکامل مخصوص کسانی است که همواره منظوری متحرک و فعال در ذهن دارند اما کسانی که پذیرا هستند و از خود فعالیت ندارند اگر چه در محیط اجتماعی غنی هم باشند هیچ گاه رشد نمی کنند .

رشد شخصیت یکی از صور یاد گیری و کاملاً مربوط بانست و همان طور که امور گوناگون فرا گرفته و مهارت های مختلف اخذ میشود و عادات و آرمانها تشکیل می یابد ، یاد گیری در صفاتی که سازنده شخصیت فرد است نیز اثر دارد . همچنین آنکه کودک رشد میکند شخصیت او نیز رو بکمال میرود و وقتی که استعدادها و قوای او ظاهر میگردد با مقررات محیطی و اجتماعی مواجه میشود و با آنها برخورد پیدا میکند و در نتیجه این برخورد باید قدرت و مقاومت و تشخیص و توانائی مواجه شدن با شرائط محیطی را بدست آورد . در رشد شخصیت بعضی فشارهای خارجی یاد اخی که از تظاهرات بی پروا جلو گیری کند باید در کار باشد ، ولی نباید این فشارها بدرجه ای برسد که عدم فعالیت و روگردانی فرد را

از دنیا و جامعه سبب شود .

هر گاه میل و آرزویی برآورده نشود شخص برای استرضای آن و رسیدن بمنظور فعالیت میکند تا بدینوسیله تعادل خود را حفظ کند . یکی از شواهد شخصیت کامل و سالم حفظ تعادل است و بشر همیشه فعالیت میکند که باین تعادل برسد یا تعادل خود را حفظ کند . هر کس برای حفظ تعادل از دست رفته برای متوسل میگردد یکی بمغالطه و تعقل بیهوده و خیالبافی میپردازد ، دیگری امیال خود را تصعید میکند ، بالاخره سومی اهل درون و چهارمی اهل برون میشود و هكذا

وحدت و تمامیت شخصیت امری است طبیعی ، در صورتیکه از دست دادن تمامیت و وحدت یعنی برهم خوردن تعادل، حالتی است عارضی و غیر طبیعی .

چگونه میتوان شخصیت خود را دانست - درک و تشخیص شخصیت دیگران شاید تا اندازه ای دشوار نباشد زیرا با مشاهدات دقیق و طولانی میتوان بخوبی بشخصیت دیگران پی برد اما اطلاع و آگاهی از شخصیت خویش کار آسانی نیست و مستلزم مشاهدات بسیار دقیق و بدون تعصب و بیطرف میباشد که از عهده همه کس ساخته نیست و اساساً انسان درباره خود کمتر میتواند بی طرفانه و منصفانه قضاوت کند .

اطلاعی که ما از خود بدست میآوریم همیشه بسته باطلاعی است که در مورد دیگران داریم یعنی همچنانکه اعمال دیگران را از روی اعمال خود و نسبت بآن تفسیر میکنیم ، اعمال خود را نیز بر حسب اطلاعی که از اعمال دیگران داریم تفسیر میکنیم .

بطوریکه گفته شد شخصیت سالم عبارت از وحدت سیستم عادات

شخص است و شخصی که اعمالش کاملاً موزون است و تمامیت فردی دارد دارای سیستم عاداتی است که یا یکدیگر هم آهنگی دارند . هر فرد معمولاً يك عده علائق و هدفهای درجه اول دارد که در بین آنها يك هدف برجسته تر و قوی تر است ، و یک عده علائق درجه دوم که با اهمیت علائق درجه اول نیست . کسی که در تحت انقیاد هدفهای مختلف قرار گرفته است بطور قطع سیستم عاداتی دارد که با هم مختلفند و بنابراین کمتر هوquیت حاصل میکند . اما فردی که یکی از جنبه های شخصیت یا یکی از علائق او بر دیگر جنبه ها و علائق تفوق و برتری پیدا کند همیشه برای نیل بآن کوشش و تکاپو میکند و انرژی بدنی و نفسانی خود را همواره در آن راه متمرکز میسازد . شخص معمولاً علائق فراوان دارد ولی البته باید انتظام کامل بین آنها حکمفرما و ارزش و درجه اهمیت هر يك معلوم باشد . علائق مختلف است ، دسته ای از آنها مربوط بکارهای روزانه است و عده ای مربوط بشغل ، و گروهی راجع بخانواده و غیره و همچنین بعضی علائق مربوط است بامور تفریحی و پاره ای بعبادت و خیرخواهی و خدمت بشخلق و امثال آن .

داشتن عده زیادی از علائق موزون و هم آهنگ بهترین وسیله برای جلوگیری وحشت و اضطراب و مهمترین عامل آرامش فکری و سکون و راحتی است .

شغلی که از روی ذوق و طبق تمایل شخص انتخاب شود و منظور و عامل در آن باشد نیز از نگرانی و اضطراب جلوگیری میکند و موانع مصیبت و نارضایتی میشود و خوشبخت کسی است که شغلی مطابق میل و استعداد خود داشته و از آن راضی و خرسند باشد . هر اندازه که شغل

فرد بیشتر رضایت خاطر او را فراهم کند بهمان اندازه شخصیت او موزون تر و هم آهنگتر میشود و در اینصورت شخص با جدی کامل و حرارتی تمام بکار خود مشغول و نسبت بخورده گیریهای سایرین بی اعتنا است .

بیماری روحی در شخصی که سخت مشغول کار است مجال نفوذ ندارد و بنابراین هر کس باید کار حیاتی و علاقه حیاتی داشته باشد .

هیچگاه دو فرد از لحاظ شخصیت یکسان نیستند چه شخصیت

هر يك تابع نوع علائق و عادات اوست و البته علائق و عادات هر يك غير از آن دیگری است . محیط زندگی در نوع علائق و عادات دخالت تمام دارد ، مثلاً کودکی که در شهر زندگی میکند بفکر اینستکه عضو اداره یا وکیل عدلیه شود در صورتیکه کودک دهاتی مایل است ارباب یا صاحب ملک یا زارع گردد ، و بهمین جهت کودکان غالباً بشغل پدری خود علاقه میورزند . بهر حال محیط طبیعی و محیط خانوادگی در ایجاد علائق کودک و بالنتیجه در ساختن شخصیت او بسختی تأثیر میکنند

شخصیت کسی را نمیتوان از راه نصیحت و اندرز ساخت بلکه هر

فرد باید اعمال و علائق خویش را خود انتخاب کند . اگر در شخصیت دیگران دقیق شویم می بینیم آنهایی که دارای شخصیت محکم و سالم هستند و در مقابل فشارها و سختیها مقاومت کرده اند آنهایی هستند که همواره با عالم خارج و واقع سر و کار داشته اند و مردمان واقع بین بوده اند نه مردمان خیالباف و ایده آلی . تخیل و تفکر در اطراف علائق و نظریات خود امری طبیعی است و افراد نابغه تنها از راه تفکر و تخیل باختراع و ابتکار موفق شده اند ولی باید متوجه بود که تخیل و تفکر همیشه باید بمنظور یافتن راه حل باشد و شخص را از دنیای واقعی بیرون نبرد .

گفتیم روانشناسان و زیست شناسان معتقدند که شخصیت نتیجه توارث و محیط است و بحث در اینکه تأثیر کدام يك بیشتر است بحث زامدی است ، فقط باید متوجه بود که بین صفات ارثی و کسبی وحدت و توازن حکمفرما باشد .

علماء و دانشمندان روانشناس زحمات فراوان کشیده اند که اختلاف بین افراد را بصورت اندازه در آورند و اگرچه در مورد اندازه گیری هوش و استعداد های مختلف نفسانی توفیق کامل حاصل کرده اند ولی در مورد شخصیت آنطور که باید هنوز امتحانات دقیق در دست نیست و شاید روزی فرا رسد که این مشکل نیز گشوده شود و روانشناسان بتوانند همانطور که هوش را اندازه گیری میکنند و با صحت و دقت میزان و مقدار هوش هر فرد را تعیین مینمایند صفات مشکله شخصیت را نیز باندازه گیری در آورند ، قابل شك نیست که هر شخصیت يك تفرد و وحدت مخصوص بخود دارد و اگر روزی اندازه گیری شخصیت عملی شود باید معلوم دارد که آن عواملی که این تفرد و وحدت را در هر کس میسازد چه اندازه است و تا چه میزان با عناصر و عوامل شخصیت دیگران اختلاف دارد .

اینکه گفتیم شخصیت دو فرد با هم مختلف است دلیل بر آن نیست که شخصیت آنها از هر حیث و از هر جنبه متفاوت باشد . چه ممکن است دارای بعضی علائق و عکس العمل های یکسان باشند . اما چون شخصیت از صفات و خصوصیات مختلف ساخته میشود و سازمان اکثر صفات و شدت و ضعف عمل آنها در هر يك مختلف است اختلاف در شخصیت پیدا میشود .

کسی شخصیت قوی دارد که در کار خود مصر و ساعی باشد و هم آهنگی و سازگاری در کارهای او دیده شود . و در کارها ثبات و عزم راسخ به خرج دهد و هر آن در خصوص انجام کاری مردد نشود . در این شخص عوامل و عناصر مختلف طوری با هم ترکیب شده اند که وحدت موزون و هم آهنگی را تشکیل میدهند و استعداد های ادراکی و انفعالی و عاطفی او همکاری دارند و در مواقعی که یکی از این کیفیات بخواهد زیاده روی کند کیفیات دیگر از افراط او جلوگیری میکنند تا هم آهنگی و تعادل بهم نخورد .

شخصیت از هم پاشیده شخصیتی است که وحدت و پیوستگی و ثبات اعمال را از دست داده است . حال این عدم وحدت صفات ممکن است دائمی باشد یا موقتی .

پیوستگی و وحدت از لحاظ بیولوژی ذاتی است و این نوع وحدت را در میان حیوانات و گیاهان نیز ملاحظه میکنیم . اما وحدت اجتماعی عبارت است از ترکیب عناصر مختلفی که در شخص است با عناصر محیطی بنحوی که موجود بصورت يك واحد در آید و این وحدت عیناً مانند وحدت بین اعضاء مختلف بدن است .

هر عمل با منظور احتیاج بدقت دارد و دقت موجب وحدت میشود . قدرت دقت در تمرکز شعور ظاهر روی يك مرکز و جمع کردن توانائی برای حل مساله و مسمای منظور مثال خوبی برای روشن شدن وحدت است . تمایل به وحدت در هر مرحله ای از مراحل حیات و حتی در شخصیت های درهم شکسته دیده میشود . بار شد فیزیولوژیکی موجود توانائی در موزون ساختن

تجارب و تمایلات و سازگار کردن آنها با محیط نیز زیاد میشود .
 شخصیت سالم و قوی آنستکه از هر جهت طبیعی و موزون باشد و
 در اینصورت رابطه مناسب و معینی بین او و محیط برقرار است و رابطه
 صحیح میان منظور و رفتاری که او را بآن میرساند ایجاد کرده است و
 همچنین رفتار خود را با رفتار دیگران سازگار میسازد .

در تکامل شخصیت باید بیش از هر چیز وحدت از نوع عالی
 وجود داشته باشد و منشی بمعنی واقعی عبارت از وحدت اعمال در بالا
 ترین درجه و مرحله است . از وظایف اصلی آموزش و پرورش آنستکه
 قدرت تشکیل وحدت عمل را در مراحل هیشکل و پیچیده زندگی در
 شخص ایجاد کند .

حس اعتماد بنفس ، و روبرو شدن با موانع ، و از دست ندادن
 وزن ، و خوش رو بودن و قیافه بشاش داشتن ، و با دنیای خارج بطور
 واقعی و حقیقی تماس گرفتن ، و فرار نکردن از اجتماع ، و ایستادگی در
 مقابل انتقاد و امثال این قبیل حالات از صفات و خصائص بارز شخصیتهای
 سالم و طبیعی و عالی است .

در خاتمه باید گفت که رشد و تکامل شخصیت و پیدایش وحدت
 صفات مختلف امری است تدریجی و بر اثر ساختمان عضوی فرد و در
 نتیجه توانائی در تشکیل عاداتی که بهم بستگی داشته باشند و بصورت
 کل و وحدت درآیند حاصل میشود . تمامیت شخصیت از صفات مختلفی
 که هریک با دیگری از يك راه بستگی دارند تشکیل میشود و این تکامل
 بر اثر ظهور هر صفت و بستگی یافتن آن بصفات دیگر صورت میگیرد .

(۲۷۰)

باید شخص را بر آن داشت که در هدف مفید و عالی خود که
بنحو مطلوبی اتخاذ کرده است ، مصر باشد و عقیده و ایده آل خود را
همواره دنبال کند و آنرا بمرحله تکامل برساند .

فصل دوازدهم

امراض و نقایص شخصیت

یکی از منظورهای مهم آموزش و پرورش آنستکه کودک طبیعی را بحال طبیعی خود حفظ و نگاهداری کند. با اینکه روانشناسی و آموزش و پرورش همواره باطفال و اشخاص معمولی و طبیعی توجه دارد در عین حال نباید از آن دسته که اختلالاتی در شخصیت دارند غافل باشد. بسیاری از اختلالات روحی که جنبه غیر آلی دارند (۱) از همان سالهای اول طفولیت شروع میشوند. دوران بلوغ نیز موقع ظهور این اختلالات میباشد و بطور قطع نمیتوان گفت که شخص در سنین بعدی مصون خواهد بود. مقصود از بحث در امراض و اختلالات شخصیت اینستکه دانشجویان بدانند چه میشود که شخص عادی و معمولی از جاده طبیعی پایرون میگذازد و در عکس عملهای وی عده نظم سازمانی دیده میشود.

۱ - این نوع اختلالات روحی را که جنبه عضوی ندارند، با اصطلاح روانشناسی Psychoneuroses گویند. فرانسه آن Psychonévroses است. اما اصطلاح Psychosis با اصطلاح اول از لحاظ شدت اختلال فرق دارد بدین معنی که اصطلاح نافی بآندسته اطلاق میشود که اختلال روحی در آنها تولید بیماری کرده است، در صورتیکه اصطلاح اولی مربوط باشخصی است که اختلال بیماری نابتی را ایجاد نموده و مقدمه برای نوع دوم است. آلمانی آن Geisteskrankheit است و در اصطلاح مکتب تحلیل روحی معنی دیگر دارد.

علل عمد ناسازگاریها و یا بعبارت دیگر ناسازگاریهای نامطلوب در مقابل شرائط طبیعی و معمولی زندگی بواسطه فقدان علائق کامل، و نداشتن شغل مناسب و لایق، و فقدان زندگی خانوادگی و اجتماعی و طبیعی، و عدم پرورش صحیح در کنترل عواطف میباشد. شخصیت کامل و موزون بر اثر برقراری عکس العملهای عادی در انجام وظائف و مشاغل که معنی و مفهوم داشته و مورد احترام شخص و مولد عواطفه مطلوب و مناسب باشد بوجود میاید.

هدف بهداشت روحی جلوگیری از اختلالات روحی و برقرار ساختن اعمال سالم و طبیعی است و نه تنها در نظر دارد که از سازگاریهای غیر مطلوب روحی جلوگیری نماید بلکه درصداست که رفتار و عادت و علائق مناسب و شایسته که لازمه زندگانی سالم و موجب سعادت و باعث خویشتن داری و تسلط بر نفس است، در شخص ایجاد کند.

رفتار فرد ممکن است اریک جهت یا از جهاتی از آنچه که معمولاً مورد قبول عامه است منحرف باشد و این انحرافات ممکن است بقدری جزئی باشند که اصلاً بنظر نیایند یا بدرجهای آشکار و روشن باشند که زندگی شخص را در جامعه غیر ممکن نموده او را بتمایزستان بکشند.

درموادی که انحرافات از جاده طبیعی زیاد باشد معمولاً در تمایلات غریزی اختلال و عدم نظمی پیدا میشود و در اینصورت اعمال انعکاسی غیر طبیعی میشوند و برخورد و تصادفی میان عادات و طرزتشکیل رفتار و تلقی مشاهده میگردد. بهمین جهت اطلاع از تمایلات غریزی و اعمال انعکاسی و طرز تشکیل عادات و اختلاف میان افراد و قوانین یاد گیری برای جلوگیری از اختلالات شخصیت لازم و ضروری است. مهمترین

احتیاج بهداشتی برای آنانکه متمایل بانحراف ازخط مشی عادی و معمولی هستند همدردی و دواك شرائط زندگی آنها است . همچنین دانستن مراحل مختلف رشد و اینکه چه اموری در هر مرحله دخالت در رشد طبیعی میکنند و چه نوع عاداتی در هر دوره متمایل ببرقراری دارند . برای سازگاری روحی ازاهم واجبات است .

شاید مهمترین وظیفه موسسات تربیت معلم آن باشد که طرز شناختن محصل را بمعلم بیاموزند . و این قسمت بطوری که مکرر اشاره شده است ازتدریس مواد برنامه ویاد دادن امور اداری دبستان و دبیرستان بمراتب لازمتر و ضروری تر است . چه وظیفه معلم نخست شناختن شاگرد است و سپس تعلیم واصطلاح او . بدیهی است که شناختن دیگران تاچه درجه مشکل و مستلزم علم و ممارست است و بهمین جهت والدین ومعلمین بندرت اطفال راچنانکه هستند میشناسند و از حقیقت آنها کمتر آگاهی دارند . علوم روانشناسی وپسیکیاتری وفیزیولوژی و طب هر يك بنوبه خوددر شناختن طبیعت پیچیده و مدغم انسان و کشف علل انحراف اواز جاده طبیعی تحقیق کرده وقدمهائی شایان در اینراه برداشته اند . فیزیولوژی وطب بیشتر برابطه اعمال بدن وترشحات غدد مختلفه ، بارفتار توجه دارد . روانشناسی و پسیکیاتری بما میگوید که تصمیمات ضمیری وطرز تلقی بطور نزدیک بااعمال وحرکات ورفتارموجود انسانی رابطه دارد واختلال روحی رادر بسیاری حالات میتوان جلو گیری کرد بشرط اینکه این تصمیمات ضمیری وطرز تلقی ها از زمان کودکی بنحو مناسب ومطلوب رشد کنند .

علم بهداشت روحی وروشهایی که برای تندرستی روحی باید

بکار برد اکنون به مرحله قطعیت رسیده است و هر معلم و هر مربی باید بقدر کفایت از آنها اطلاع داشته باشد تا بتواند از بسیاری از اختلالات جلوگیری نماید و خلاصه تربیت وقتی کامل است که معلم از بهداشت روحی و پسیکیاتری بقدر لازم اطلاع داشته باشد.

شیوع اختلالات روحی - از قدیم الایام اختلالات روحی کم و بیش در میان افراد شایع بوده است ولی بدبختانه هیچگاه نسبت به جلوگیری و معالجه این قبیل امراض توجه کافی نکرده اند. و اگر چه در چند سال اخیر در ایران چند تیمارستان بوجود آمده و کلینیک هایی برقرار شده ولی متأسفانه عده متخصصین در این فن بسیار معدود است و غالباً بیماران روحی را از طریق پدنی معالجه میکنند و کمتر مداوای نفسانی را بکار میبرند.

عدم بصیرت در اجرای روشهای صحیح سیاسی و اقتصادی و اجتماعی و پرورشی افراد اجتماع را از صورت وحدت بیرون آورده و دچار عصبانیت و بیقراری یعنی یکنوع بیماری روحی نموده است. امروزه در تمام کشورهای جهان توجه خاصی باین مهم میشود و هر کشور مجامع و انجمنهایی برای یافتن بهترین راه جلوگیری از بیماریهای روحی تشکیل داده و باین امر اهتمام کامل دارد و هر چند سال یکبار کنگره ای از نمایندگان ملل برای تبادل افکار و رسیدگی بکارهایی که انجمنهای هر کشوری انجام داده تشکیل میابد. در سال ۱۹۴۸ کنگره مزبور در لندن تشکیل شد و ۵۳ کشور در آن شرکت نمود اما با نهایت تأسف باید متذکر شد که اولیاء فرهنگ و بهداشتی ایران در این امر کوتاهی فوق العاده روا داشتند و حتی از قبول عضویت فدراسیون بهداشت روحی که وابسته به جامعه

معالل متفق است خود داری کردند.

چون آماری از بیماران روحی در دست نیست نمی توان معلوم داشت تا چه حد این قبیل اختلالات روحی در میان ایرانیان شایع است ولی اگر نظری بآمارهای ممالك متمدن و مرقی دنیا افکنیم معلوم میشود که تعداد بیماران روز بروز رو بافزایش است و همین روز افزونی ایجاب میکند که توجه بیشتری باین قسمت مبذول شود. در ۱۹۳۲ جامعه بهداشت روحی در آمریکا معلوم داشت که ۳۵۰ هزار نفر در بیمارستانها بستری و تحت معالجه هستند و البته این بیماران منحصرأ بیماران روحی بوده اند نه ضعیف الفکران و ابلهان، که طبق قانون باید از سایر افراد مجزا باشند (عده این قبیل بیماران در ممالك متحدہ آمریکا بالغ بر ۷۰ هزار نفر است) و نیز اشخاص مبتلا بصرع (ایندسته نیز قریب به یکصد هزار نفرند) در این زمره داخل نیستند.

در سال ۱۹۰۰ در ایالت نیویورک ۲۳۷۷۵ نفر بیماری روحی مبتلا بودند و در سال ۱۹۳۰ این عده به ۵۶۴۱۱ نفر بالغ گشت. در تمام ممالك متحدہ در ۱۹۰۴ در هر یکصد هزار نفر ۱۵۸ نفر بیمار روحی در تیمارستان بود و در ۱۹۲۹ این عده به ۲۷۸ نفر و در سال ۱۹۴۶ به ۳۰۰ نفر رسید. البته این افزایش را نمیتوان بطور قطع دلیل بر افزایش بیماری روحی دانست چه شاید این کثرت بواسطه ایجاد و توسعه تیمارستانها و آشنائی یافتن مردم بکلینیک های است که با آنان دستورالعملها، فوریت در تیمارستان داده اند.

اکنون در آمریکا با نظری وسیع و بدون خجالت باین امر می نگردند و اگر یکی از افراد خانواده ای تیمارستان مراجعه کند - موجب

هتك احترام و بی آبرویی آن خانواده نیست بلکه امری است بسیار ساده و عادی و همانطور که برای معالجه سرطان وسل و سیفلیس به پزشك و بیمارستان رجوع می کنند برای معالجات روحی نیز به پسیکیانر و بیمارستان مراجعه میشود. زندگی پر دامنه و پیچیده کنونی بخصوص در شهرهای بزرگ مانع آنستکه بیماران روحی در خانه تحت معالجه قرار گیرند و از وظائف دولت است که سلامت مردم را از این حیث تامین کند.

بطور قطع یکی از علل اصلی بیماریهای روحی تمدن کنونی است و هرچه تمدن فعلی توسعه یابد و موانع برای استرضای امیال و آرزوها بیشتر گردد و معیشت افراد در خطر باشد سازگاری شخص مشکوکتر میشود. و بالنتیجه بیماری روحی شایعتر میگردد. بر اثر تمدن جار و جنجال زیاد تری در شهرها بوجود میآید و رقابت بیشتری بین افراد پیدا میشود و زحمت و مشقت و بیقراری رو باز دیار می نهد و هر لحظه تحول و تغییری حاصل می گردد و بهمین نسبت آرامش و آسایش خاطر و سکون نفس رو بنقصان می نهد.

مقررات اجتماعی و مذهبی و قوانین و سنن همیشه با تمایلات ذاتی و آرزو ها و امیال در جنك و ستیز هستند و همین تصادم موجب اختلالات حالات عاطفی و عدم توازن فکری میگردد. عوامل اقتصادی نیز در ایجاد بیماریهای روحی تأثیر بسیار دارد و مهمتر از همه فقدان تربیت صحیح را در مدرسه و خانه باید دانست.

کمتر فرد ایرانی است که بنهوی از انحاء دچار بیماری روحی نباشد و اگر کار بدین منوال پیش رود طولی نخواهد کشید که جامعه رو

با انحطاط و ضعف روحی می نهد، پس باید بدون فوت وقت چاره‌ای اندیشید و تربیت صحیح را در خانواده ها و مدارس برقرار کرد .
از ملاحظه اقداماتی که ممالک مختلف در این زمینه کرده اند اهمیت آن بهتر روشن میشود :

در سال ۱۹۲۸ ممالک متحده آمریکا در حدود ششصد میلیون تومان (۷۵۲،۳۴۳،۹۱ دلار) هم‌صرف بمعالجه بیماران روحی رسانده یعنی برای هر فرد بیمار بطور متوسط دوهزارو پانصد تومان مصرف شده است . در همین سال ایالت نیویورک در حدود یکصد و نوزده میلیون تومان خرج بیماران روحی خود کرده است (۱۷،۶۸۷،۹۳۹ دلار). این مخارج در سالهای اخیر دو برابر شده و خود حاکی است که تا چه پایه بمعالجه بیماران روحی توجه دارند و هم معلوم میدارد که هر چه زحمات و مشقات بیشتر نشود بر تعداد بیماران روحی نیز افزوده میشود .

آمارهای دقیق نشان میدهد که در مواقع بحران های اقتصادی و قحطی و جنگ و امثال آنها بر عده افراد مبتلا باختلال روحی اضافه میشود، صحت روحی مشروط بوجود امنیت و فراغت و نبودن ترس و تزلزل و وحشت است .

دیگر از علل بیماریهای روحی را کثرت جمعیت در شهرها باید دانست . هجوم مردمان ده نشین بشهرها موجب رقابت بیشتری بین افراد میشود و یکنوع جنگ سردی بوجود می آورد . گذشته از این مردم شهر نشین و مردم دهاتی از لحاظ عقاید و افکار با یکدیگر اختلاف و تباین فاحش دارند و برای سازگار کردن خود با هم باید با عصاب خود فشار حقوق العاده وارد آورند و این فشار نیز بنوبه خود یکی از علل اختلال

خواهد بود. علاوه بر اینها بیماریهای مقاربتی و ابتلاء بیاده گساری وغیره در شهرها رایجتر از دهات است و بدون شك از عوامل مؤثر اختلالات روحی بشمار میرود. اگر بخوبی تحقیق شود معلوم خواهد شد كه سه سن طبعی دهانی از سن شهر نشینها بیشتر است و اگر وضع صحی آنها تأمین شود بطور مسلم بیش از آنچه اکنون عمر میکنند عمر خواهند داشت. قدر متیقن آنستكه بیماران روحی در بین افراد ده نشین بسیار نادر هستند چه با اینکه سطح زندگی ده نشین با شهر نشین اختلاف بسیار دارد معذلك شكی نیست كه زندگی راحت تر و آرامتری دارد.

جلوگیری از بیماری روحی - برای آنكه طررق ممكنه جلوگیری از بیماریهای روحی را دریابیم باید نخست بعامل ایجاد این بیماریها نظری افكنیم:

دسته ای از پسی کیانرها معتقدند كه عامل اصلی بیماری روحی توارث است و طبق آماری كه یكی از دانشمندان بدست آورده است در حدود ده بیماری مختلف روحی كه شرح آنها بعداً داده خواهد شد جزء بیماریهایی است كه بارت منتقل میشوند. اما دسته دیگری از پسی کیانرها عقیده دارند كه توارث عامل اصلی و حقیقی نیست و علت بیشتر متوجه شرایط محیطی است. در هر صورت اگر كاملاً معلوم شود كه علت این بیماریها عامل توارث است جلوگیری از آنها نیز دشوار نیست چه میتوان از راه بهبود نژاد باصلاح و جلوگیری برداخت ولی البته مستلزم طول مدت و صرف وقت زیاد است. اما از آنجا كه مسأله بین علما اختلافی است بنظر میرسد كه راه عقلانی و اصلاح آن باشد كه كنترل شرایط محیطی را در مرحله اول مورد توجه قرار دهیم و مسأله بهبود نژاد را

تا تحقیقات بیشتری فعلا بکنار گذاریم بهبود شرائط محیطی که مربوط به جلوگیری از برخی بیماریها مانند سیفلیس و سایر امراض بطور کلی است عامل بسیار مهمی است که باید مورد توجه خاص قرار گیرد .

علاوه بر توجه بععل جسمی و فیزیولوژیکی بهوامل دیگر از قبیل خانه و مدرسه نیز باید توجه کامل معطوف داشت . برای اینکه اطمینان حاصل شود که کودکان عادات لازم را برای عکس العملهای فکری سالم در برابر مواقع و حالاتی که هرروزه در زندگی آنها رخ میدهد کسب میکنند ، لازم است که والدین و آموزگاران اصول عمده و کلی بهداشت روحی را بدانند و بتوانند آنها را بکار برند . بعلاوه همین آموزگاران و والدین باید بدانند که اصول مزبور را چگونه در خود استعمال نمایند تا نخست باصلاح خود پردازند و عکس العملهای نامطلوب را ترك کنند و سپس باصلاح زیردستان پردازند .

برنامه بهداشت روحی باید بهبود و اصلاح شرائط اقتصادی و جلوگیری از فقر عمومی و بیکاری را نیز وجهه نظر خود قرار دهد و همچنین فرصت مناسب و مطلوب برای بکارافتادن انرژی کودکان و بزرگان ایجاد نماید و تفریحات نشاط آور که متضمن ایجاد اخلاقیات پسندیده است برای عموم مردم بوجود آورد و همچنین برای تأمین زندگی پیرمردان و کودکان یتیم و بیوه زنان و ناقص الخلقه ها چاره ای اندیشد .

کارآموزشگاه درمورد جلوگیری از اختلالات روحی بسیار دشوار است و در عین حال از آسانترین وظائف آن میباشد . و بطور حتم یکی از علل اصلی بدبختیهای افراد که بالماهی منجر باختلالات عصبی و روحی میشود عدم راهنمایی شغلی و درسی است . عدم رضایت از شغل ، نبودن

استعداد برای انجام شغل محوله و نداشتن راه دیگر برای امر معاش، و ملاحظه تبعیض های ناروا باعث بسی اختلالات است. بنا بر این مدرسه باید وسائل مختلف برای کشف اختلاف میان افراد داشته باشد و کودکان را از لحاظ استعداد طبقه بندی کند و تربیت هر يك را طبق توانائی فکری و جسمی و عاطفی شروع نماید. دسته ای که ضعیف الفکر و کند هستند بیک نوع تربیت احتیاج دارند و دسته ای که تیزهوش یا نابغه هستند بنوعی دیگر. اگر کودکان را در ابتدای ورود به مدرسه مورد امتحانات دقیق روانشناسی قرار دهیم و آنها را دسته بندی کنیم و طبق استعداد هر دسته برنامه ای تهیه نماییم سعادت آنها و اجتماع تأمین خواهد شد و هر کس از تعلیم و تربیت و از برنامه های درسی بقدر ظرفیت و استعداد خود بهره خواهد گرفت. اگرچه هر فردی آرزوها و امیالی دارد ولی رسیدن باین آرزوها و امیال برای همه کس ممکن نیست و تنها کسانی میتوانند بآرزو و میل خود برسند که استعداد آنها دارند. هر کس مایل است که پزشک یا قاضی یا معلم یا وزیر یا وکیل شود ولی البته حقا باید کسانی عهده دار این مشاغل شوند که استعداد آنها دارند و این استعداد نیز باید طبق اصول روانشناسی اندازه گیری و تعیین گردد.

اگر استعداد شاگردان مدارس سنجیده شود، و تدریس مواد برنامه طبق اصول علمی باشد عده قلیلی از کودکان خود را بمراحل عالی میرسانند و بقیه پس از اخذ و تحصیل مقدمات لازم طبق راهنمایی شفاهی مشاغل خود را اختیار خواهند کرد و بدین ترتیب هم کارهای مهم اجتماع بدست افراد با هوش و لایق خواهد افتاد و هم اینکه هر کس از شغل خود راضی خواهد بود و سلسله مراتب قانونی و عقلی برقرار خواهد گشت.

جلوگیری از بیماریهای روحی در عین اینکه کار ساده و آسان نیست
 کاری ممتنع و نشدنی هم نیست. البته این نوع جلوگیری با گفتن و نوشتن
 تنها جامه عمل نخواهد پوشید بلکه باید علاوه بر انتشار تحقیقات علمی
 بتغییرات اساسی در وضع خانواده و عادت و آموزش و پرورش پرداخت.
 جامعه کنونی ایرانی قدم در راه ترقی نهاده و باقتباس تمدن جدید
 شروع کرده ولی البته این عمل قبل از پیدایش روشهای جدید بوده است
 و نمیتوان بسرعت و بطور ناگهانی در آنها تغییر داد. ولی بمرور و با
 توجه باینکه تغییر در اوضاع لازم است امور رو بپهودی خواهد گذاشت.
 و بطور یقین باید بآئیه بهتری امیدوار بود بشرط اینکه اولیاء وقت و مصادر
 امور نظریات علمی را بدون تعصب و خود خواهی شخصی بپذیرند و از
 تکامل و پیشرفت نهراسند.

عصبانیت (۱) - شاید ده درصد کودکان آموزشگاه مبتلابیماری
 عصبی وعده زیاده تری دارای نهاد و سرشت عصبانی باشند و منظور از سرشت
 عصبانی مزاجی است که آماره برای تهیج در بروز عواطف شدید باشد

۱- این اصطلاح برای طیف از بیماری Neurosis که فرانسه آن Névrose
 و آلمانی آن Nerven krankheit است برگزیده شده و تعریف علمی آن
 عبارتست از اختلال کار دستگاه پر بدون اینکه آسیب عضوی بدستگاه مزبور
 رسیده باشد و نتیجه آن اختلال جزئی در اعمال ذهنی است و بهمین مناسبت برخی
 از علماء کلمه Psychoneurosis یا Neuropsychosis را جانشین آن
 کرده اند که معمولاً با اصطلاح دیگر Psychois از لحاظ شدت اختلال فرق
 دارد یعنی اصطلاح دوم اختلال روحی شدید تری را می رساند. اشخاصی که مبتلا
 به Neurosis هستند Neurotic نامیده میشوند. بهر حال برای اصطلاح اول
 همان عصبانیت جزئی و بازاء اصطلاح انی عصبانیت شدید را اختیار کرده است.

یعنی باسانی تهيج و تحريك شود و بدشواری بتواند حالات عاطفی خود و مخصوصاً عواطف شدید را کنترل کند اینگونه اشخاص بواسطه داشتن چنین سرشت و استعدادی باسانی نمیتوانند خود را با محیط سازگار سازند و حالت عدم ای از آنها بقدری شدید است که از بدو طفولیت باید تربیت مناسب و مطلوبی دریافت دارند * بعضی از این قبیل اشخاص قادر هستند که در برابر سختی ها و فشار ها مقاومت کنند و زندگی عادی و معمولی را دنبال نمایند ولی دسته ی دیگر در مواقع افسردگی و تأثر (۱) تساب مقاومت نداشته و بکلی از جاده طبیعی خارج میشوند و از آنجا که نقطه ضعیف و شکننده باسانی بوجود میاید، در هم شکستگی اعصاب بطور ناگهانی (۲) پیدا میشود . چون بهداشت و پرورش این اشخاص از کودکی باید آغاز شود بنابر این والدین و آموزگاران باید از علائم آمادگی برای این اختلال اطلاع داشته باشند .

صفات مشخصه جسمی در این افراد عبارتند از : حساسیت زیاده از حد عضو های حسی و دستگاه اتونومی اعصاب (۳) بخصوص قسمت

۱ - افسردگی و تأثر (Depression) عبارت از حالتی عاطفی است و ممکن است شدید باشد یا خفیف . در صورتی که خفیف باشد آن حزن و غمگینی (Dejection) گویند و در صورت شدت بصورت بیماری درمیآید و شخص مبتلا بکلی مایوس از زندگی بوده و برای وجود خود درجهان قدر و منزلتی قائل نیست .

۲ - Nervous breakdown

۳ - دستگاه اتونومی را درمبحث عواطف شرح دادیم و گفتیم که شاهانی سه قسمت است ناحیه فوقانی یا cranium و ناحیه وسطی یا Sympathy و ناحیه پایینی یا Sacrum .

سمیاتی که با عواطف شدید یعنی خشم و ترس بستگی دارند، اختلالات مکرر معدی و روده‌ای، بیکراری بدنی یعنی دائما در حرکت و جنبش بودن و آرام نداشتن، پرشهای چهره‌ای (۱)، اختلال تکلمی، عدم توازن اعمال حرکتی، مکیدن شست، تغییر حالت چشمان، صفات مشخصه روحی حساسیت فوق العاده، اعمال غریب عجیب، محبت و علاقه فراوان، خشم بیمورد، سستی و بی میلی و لا قیدی، بیرحمی خجالت زیاده از حد و نوام با ترس، حسادت، زود رنجی، زود خسته شدن؛ فرو رفتن در فکر خیالات، اشکال داشتن در اتخاذ تصمیم، مأیوس شدن و عقب نشینی کردن در برابر جزئی ترین امور مشکل، حس ستیزه جوئی و در صدد مرافعه بودن، استر ضای غریزه جنسی بطرق غیر طبیعی، زیاده از حد در خواب روز فرو رفتن و نداشتن قضاوت صحیح، اشخاصی که این نوع اختلالات روحی دارند با آسانی تحت تلقین قرار میگیرند و بسیار عاطفی و خود خواه هستند. البته کمتر اتفاق میآفتد که تمام این مشخصات در فردی جمع شود.

حالات عصبی اغلب بصورت واقعی خود ظاهر نمیشود بلکه غالباً بصورت ضد حالات حقیقی تظاهر میکنند. علت این امر را بعضی از علماء جبران حالت باطنی که مخفی است میدانند و شاید بروز تظاهر مخالف نتیجه عکس العمل دفاعی (۲) باشد. مثلاً کودکی که بخود اطمینان ندارد ممکن است این حالت را بصورت تهاجم و زیاده روی و خود ستائی و تظاهر بزرگی و غیره ظاهر سازد. کودکان و اشخاصی که این سنخ

حالات عصبی دارند بسیار زود رنجش حاصل میکنند و متأثر میشوند ولی سعی میکنند که رنجش خود را آشکار نسازند و همچنین ممکن است زود تحت تلقین قرار گیرند ولی در حضور تلقین کنند از تظاهر خودداری کنند .

علل عصبانیت - عوامل عمده ای که شخص را مستعد عصبانیت میکنند عبارتند از : توارث ، عدم عمل صحیح غدد داخلی (آندکراین) ، بدی نوع پرورش ، شغل و محیطی که شخص در آن قرار گرفته است . فهرست زیر که البته کامل نیست تا حدی نشان میدهد که چه عواملی عصبانیت را ایجاد میکنند :

- ۱- تمایل ارثی یا ذاتی در ساختمان عصبی
- ۲- معاشرت و آمیزش با افراد نوراستنی (۱)

1 - نوراستنی Neurasthenia و آن یکی از بیماریهای روحی است که صفات مشخصه آن فقدان نیروی جسمی و روحی و خستگی غیر طبیعی و همراه با ترسهای بی علت (Phobia یعنی ترس از مواقع و حالات مخصوص بشعوی که بصورت لغراق و بیماری در آید معروفترین انواع Phobia عبارتند از ترس از مکانهای بلند Acro ، ترس از مکانهای سرگشاده و سرباز Agora ترس از درد Alco ، ترس از بوی و رعد Astra ، ترس از مکانهای بسته و پوشیده Claustro ، ترس از نجاست Corpo ، ترس از خوردن Hemato ترس از آب Hydro ، ترس از سخن گفتن Lalo ، ترس از کثافت و آلودگی Myso ترس از اجساد و مردگان Necro ، ترس از تاریکی و شب Nycto ، ترس از مرض و رنج Phatho ، ترس از معصیت Peccato ، ترس از بلند صحبت کردن Phono ترس از نور زیاد Photo ، ترس از غذا خوردن Sito ، ترس از مرگ Thanato ، ترس از حیوانات Zoo) است

- ۳- امیال نابرابر آورده و منحرف (یعنی امیالی که از روی هوی و هوس ایجاد شده اند و شخص توقع دارد که استرضا شوند .)
- ۴- وجود برخی عقده ها و یا برخورد های ضمیری (۱) که بر اثر سرکوفتگی امیال در وجدان مغفول ، یا حجب زیاده از حد ، یا عدم ارضای غریزه جنسی ، یا بواسطه عدم اعتماد بنصیحت اشخاص بصیر ایجاد میشوند *
- ۵- عادت بمنشاجره با خود بدون رسیدن بتصمیم قاطع
- ۶- عدم استراحت و تفریح بقدر کافی .
- ۷- زیاده روی در اهمیت شخصی *
- ۸- سعی در بدوش گرفتن مسئولیت دیگری بدون اینکه وظیفه او باشد و جوش زدن در مورد رفتار و عقاید دیگران *
- ۹- شغل بکنواخت که جذاب نباشد و تولید علاقه نکند و یا موجب آن باشد که پس از کار ساعتها فکر را بخود مشغول دارد و سبب وحشت اضطراب و غصه و ترس و عصبانیت شود *
- ۱۰- نداشتن کار و اشتغال مناسب .
- ۱۱- هیجانات بی در پی و طولانی .
- ۱۲- در حال عاطفی بیجگانه باقی ماندن .

۲- منظور از عقده (Complex) اصطلاح روانشناسی تحلیلی عبارت از یکمده عوامل عاطفی است که در وجدان مغفول قرار گرفته و فعال باشند و ممکن است قسمتی از آن سرکوفته شده باشد و ابتدا در سطح وجدان حاضر نیاید و منظور از برخورد ذهنی Mental conflict است و آن عبارت از حالت عاطفه درد ناک و موزی است که از تصادم میان دو آرزوی مخالف بوجود می آید و علت آن هم اینست که یکی از آن دو آرزو در ضمیر مغفول سرکوفته شده و نمیتواند برای تظاهر بوجدان حاضر بیاید .

۱۳- کوشش در مسابقه با دیگران در اموری که از عهدۀ شخص خارج است .

۱۴- کم غذایی ، کم خونی ، مسمومیت شیمیائی که نتیجه بیماریهای همیکروبی و تغذیه و اختلال غدد باشد .

۱۵- زیاد کار کردن چشم و فشار وارد آمدن بآن در حالت ضعف

۱۶- عدم توانائی برای معاشرت با اشخاص طبیعی و معمولی

۱۷- خواب کوتاه و تکه تکه (بریده) .

۱۸- جراحات وارده بانساج که بر اثر جراحی و خستگی و ادویه

ایجاد میشود .

۱۹- کار کردن در شرائط نامناسب مثلاً در اطاقی که بطور کافی

تهویه نمیشود یا نور کافی ندارد .

۲۰- ضعف بدنی یا نقص بدنی از قبیل ضعف مزاج و کجی اندامها

و غیره .

۲۱- شکست پی در پی دو کار بطوری که عقده حقارت در شخص

ایجاد شود .

احساساتی بودن - افرادی که در سازگار کردن خود با محیط و

با سایر افراد جامعه اشکال دارند بواسطۀ آنستکه نتوانسته اند عواطف

خود را بنحو مطلوب در خود سازمان دهند و بهمین جهت نظریات ثابت و

صحیح در بارۀ امور ندارند . این قبیل افراد بسیار احساساتی هستند و

اشخاص احساساتی را بطور روشن نمیتوان از اشخاص عصبانی تمیز داد .

احساسات بیش از اندازه غالباً موجب بدبختی است . اشخاص احساساتی

گاه طبیعی هستند و گاه غیر طبیعی و در وقتی که طبیعی هستند بشوئی

همیتوانند خود را با محیط سازگار سازند ولی آنگاه که احساسات آنها بدرجه افراط و شدت رسد تعادل روحیشان بهم میخورد . از خصوصیات این قبیل اشخاص اینستکه غالباً در صددند بدانند مردم در باره آنها چه میگویند و راجع بآنهاچه فکر میکنند ، ثبات قدم ندارند و عقاید و نظریات خود را دائماً تغییر میدهند و اغلب افسرده و غمناک و ناراضی هستند ، در اتخاذ تصمیم دچار اشکال میشوند و اگر هم تصمیم بگیرند آن تصمیم دوامی ندارد ، عواطف در یادگیری تأثیر فوق العاده دارند ولی باید مراقب بود که از حد اعتدال و توازن خارج نشوند . وظیفه آموزش و پرورش آنستکه عواطف را راهنمایی و هدایت کند و بهر عاطفه عقیده و نظریه ای را بستگی دهد تا ارزش آن عاطفه معین و مشخص باشد .

طرق مختلف برای سازگاری - محرکات درونی و تمایلات غریزی و امیال و آرزوهای بشر پیوسته بطرق گوناگون با موانع برخورد میکنند . مثلاً ممکن است میان تمایلات غریزی و آرزوهای شخصی هم آهنگی وجود نداشته باشد یعنی یکی از آنها میخواهد ظهور کند و دیگری از بروز آن ممانعت نماید . همچنین بسیاری از عکس العملهای ذاتی بواسطه پرورش یا تجارب یا عادات یا ایده آلها و مخصوصاً مقررات اجتماعی و آداب و سنن مکنون مانده مجال ظهور نمی یابند . گذشته از این عوامل ، جنگ و فقر و برهم خوردگی دستگاه اقتصادی و بیماری و نقص تعطیلی و امثال آن نیز موجب درخورد فشردن امیال و آرزوهاست . نقص بدنی از قبیل يك چشم بودن یا فقدان یکی از اعضاء نیز باعث میشود که شخص نتواند بطور شایسته عرض اندام کند و تمایلات غریزی و محرکات درونی خود را بکار اندازد .

در این قبیل موارد شخص^۲ بر حسب روش آزمایش و خطا و شاید بدون اینکه با خیر باشد کوشش میکند تا خود را با محیط و افراد جامعه سازگار سازد و هر نوع سازگاری که رضایت خاطر او را در برداشته باشد ثابت و مستقر شده بصورت عادت در میآید و بنا بر این عکس العملی که شخص در این مورد ابراز میدارد جانشین عکس العملهایی است که در اصل میبایست ظاهر شوند.

وقتی نیروهای محرکات درونی که نتوانسته اند بروز کنند بصورت فعالیت مفید و بی زیان در آیند آنگاه عمل جانشینی (۱) صورت گرفته است. بعضی از این عکس العملهای جانشین شده کاملاً قابل مشاهده هستند ولی دسته‌ای دیگر را باسانی نمی توان تشخیص داد زیرا یا شخص سعی دارد که آنها را کاملاً آشکار سازد یا اینکه مشاهده کننده نمی تواند آنها را تشخیص دهد. دو دسته از این نوع سازگاریها بسیار متداول است و آن در اشخاصی که رفتارهای درونی (۲) دارند و اشخاصی که اعمال خود را بر دلائل عقلی منطبق میکنند (۳) وجود دارد.

زندگی بطور کلی عبارت از سازگاری است (سازگاری شخص با خود، سازگاری با افراد اجتماع.....) و هر نوع سازگاری برای سعادت و خوشی فرد لازم میباشد، همانطور که اگر اتومبیلی کار نکند یعنی سازگاری را از دست بدهد بی مصرفست، در زندگی ضمیری هم اگر سازگاری نباشد، شخص نمیتواند اعمال حیاتی را انجام دهد و بالطبع مضمحل خواهد شد. عواطف معتدل که با امور مطلوب و صحیح متمایل باشد باعث فعالیتهای

مطلوب میشود.

اگر بین عقاید و عواطف برخورد و نزاعی رخ دهد منجر بسازگاری نا مطلوب خواهد شد و بنا بر این وظیفه آموزش و پرورش است ~~که~~ سازگاری مطلوب میان شخص و محیط ایجاد کند. تندرستی روحی یعنی سازگاری روحی و اختلالات روحی یعنی عدم سازگاری.

اهل درون و اهل برون - با اینکه در آخر فصل عواطف از این دو روش سازگاری بحث رفت بی مناسبت نیست که در اینجا تفصیل بیشتری در این زمینه داده شود.

شخصی که اهل درون است بطوری که از اصطلاح آن معلوم میشود کسی است که علائقش بطرف درون و بسمت خود متوجه است و بعبارت دیگر در جهان خارجی را بروی خود بسته و تنها با جهان عقلی و عاطفی خود را سرگرم میسازد. از اعمال و افعال ذهنی خود لذت میبرد. برعکس اهل برون بادیهای واقعی سروکار دارند و از همکاری با دیگران و شرکت در کارهای عملی لذت میبرند. اهل درون با جدا ساختن خود از عالم خارج و فرورفتن در خود اگر دارای استعداد صحیح باشند متفکر و دانشمند خواهند شد ولی اگر این حالت در کودک ایجاد شود و پرورش صحیح نیابد شخص خود را صرفاً با عقاید و تصورات و خیالاتی که بکلی با عالم واقع اختلاف دارد مشغول کرده بازوا میبردازد. فن تربیت باید اهل برون را بتفکر صحیح و اهل درون را متوجه سازد که باید افکار خود را با دیگران بمیان گذارند و حتی المقدور با افراد جامعه تماس گیرند. شخص طبیعی کسی است که بوسیله محرکات درونی تحریک شود و هم با محرکات برونی و در هر جا بمقتضیات زمان و مکان

عمل کند .

اینک صفات مشخصه هریک از ایندو دسته :

صفات مشخصه اهل درون . صفات مشخصه اهل برون :

۱- افکار و علائق و اعمال شخص ۱- افراد و محیط در بروز علائق
در اطراف خود او متمرکز شده اند . و افکار و اعمال شخص عوامل مهم
هستند و عوامل درونی کمتر تأثیر
دارند .

۲- اغلب نسبت بتلقین و اظهارات ۲- مشتاق بدیافت اظهارات
دیگران یا لایقند هستند و یا مقاومت
میکند .

۳- مواقع و حالات ناگوار ۳- مواقع و حالات ناگوار باعث
موجب میشوند که شخص بگوشه
انزوا بخزد و در خود فرو رود و در
افکار و احلام خود غوطه ور شود .
در صورت عدم موفقیت سعی میکند
در آینده روش خود را تغییر دهد .

۴- خود را تنها حس میکند و ۴- همیشه در حرکت و تکاپو
نصویر میکند که دیگران او را آنطور
که هست نمیشناسند و افکار او را
درك نمیکنند .

۵- در جستجوی تنهایی است ۵- خواهان معاشرت است .

این دو دسته مشخصات البته قاطع نیست مثلاً گاه ممکن است
شخص اهل درون باشد و در عین حال بعضی مشخصات اهل برون را

داشته باشد .

بطوری که گفتیم اگر نیروی حیانی بطرف ارزشهای درونی متمایل شوند شخص اهل درون میشود و اگر همان نیروها میل بطرف امور خارجی و عینی داشته باشند فرد اهل برون خواهد بود . توازن بین این دو حالت از لوازم زندگی طبیعی است .

دیگر از طرق سازگاری جانشین کردن شخصیت دیگری بجای شخصیت خود است و در اینصورت شخص برای استرضای تمایل ذاتی میکوشد که خود را با شخصیت بارزی یکسان قلمداد کند و در این حال شخص نظریات و صفات دیگران را قبول و بنحوی نسبت بآنها عکس العمل میکند که گویی از آن اوست . این عمل را با تقلید نباید اشتباه کرد چه تقلید عملی است مربوط بوجدان حاضر اما حالت مورد بحث مربوط است بوجدان مغفول .

در آغاز زندگی حالت اینهمانی میان کودک و والدین وجود دارد و کودک خود را جزئی از والدین میدانند ولی بزودی از اینحال خارج شده برای خود شخصیتی مستقل قائل میشود . اما اگر سلسله اعمال رشد بر اثر تربیت غلط متوقف شود ممکن است همسان ساختن بوجود آید و در نتیجه آن کودک افکار و احساسات والدین را از روی بی خبری پذیرفته و جزء زندگی خود کند و درواقع رشد عاطفی و اجتماعی و ذهنی او متوقف گردد . حالات عاطفی که نتوانسته اند رشد کنند بقدر وجدان مغفول فرو میروند و فعالیت آنها مانند فعالیت زمان کودکی است .

حالت این همانی را در بسیاری از موارد دیدن مثلا بسیاری

از کودکان نظریات وافکارالدین را بدون بررسی وغور میپذیران و بکار
میبنهند . این نوع مکانیسم سازگاری در بعضی موارد نیکو و در برخی
حالات مانع رشد قضاوت و تعقل است .



دیگر از طرق سازگاری استدلال غیر واقعی است . در این حال شخص برای
عملی که انجام میدهد و اثبات صحت آن دلائل و براهینی اقامه میکند و همیشه
دلائلی را قبول میکند که مورد تمایل و موجب استرضای خاطر اوست بدون اینکه
مقید بحقیقت ذاتی آنها باشد . مثلاً شخص معتقداتی دارد و نسبت بآنها
متعصب است و با اینکه ممکن است آن عقاید با واقع مطابق نباشد دلائل
و براهین زیادی برای اثبات آنها میتراشد یا مثلاً فلان کس عمل غلطی
انجام داده و اکنون نمی تواند با شهادت اظهار دارد که عمل وی غلط
بوده است بنا بر این برای اینکه مورد استهزاء قرار نگیرد برای صحیح
نشان دادن عمل خود باده و براهین میپردازد و غالباً امر بشود او هم
مشتبه میشود . استدلالهای غیر واقعی اکثر نتیجه وجدان مغفول است و
شخص خود از آن آگاه نیست و البته برای پیشرفت در زندگی مانع بسیار
بزرگی است یعنی بموجب آن شخص اعمالی را انجام میدهد که قبلاً
وجدان مغفول برای او تصمیم گرفته و او قادر بتغییر آن نیست . در این حالت
وقتی خطایی از شخص سر میزند دیگری را مشمول آن میدانند و تقصیر را
بگردن دیگران می اندازد و خود را محق و بی تقصیر میدارد مثلاً خود تکامل و
تنبلی ورزیده است ولی گناه را متوجه بدشمنی میداند نه تنبلی خود .
از هم پاشیدگی شخصیت - معمولاً شخصیت در اشخاص طبیعی پیوسته
و ثابت و بجز در موارد استثنائی لایتنغیر است ولی گاهی اتفاق می افتد

که شخصیت از هم پاشیده میشود بطوری که شخص در فلان حال یکنوع رفتار و عکس العمل دارد و در حال دیگر نوع دیگر.

از هم پاشیدگی یا تزلزل شخصیت که خود يك قسم بیماری روحی است بانواع و اقسام مختلف ظهور میکند و تغییراتی که بواسطه آن در رفتار و اعمال شخص دیده میشود بقدری روشن و آشکار است که کاملاً جلب توجه مینماید و البته در جات گوناگون دارد از اختلال جزئی گرفته تا جنون شدید.

در حال پاشیدگی شخصیت پیوستگی تفکر و اعمال از بین میرود و ممکن است شخص بطور ناگهانی حافظه خود را از دست بدهد و حتی نام و آدرس منزل خود را فراموش کند و رفقای خود را نشناسد و زندگی کاملاً جدیدی را با هدفها و منظورهایی تازه آغاز کند مثلاً کسی که در حال طبیعی صدیق و شرافتمند و بشاش و خرم و با ادب و ساعی بود، اکنون که شخصیتش آگسیخته تنبل و بی ادب و بدبین است و چندی بعد ممکن است به حال اول برگردد و آنچه را فعلاً بهجامی آورد به چوچه نقواند بخاطر آورد.

در بعضی حالات ممکن است فرد چندین شخصیت داشته باشد که هر يك بکلی با دیگری مخالف باشد و اغلب بین دو حالت مرحله بهت و بی خبری وجود دارد. در هر مرحله از زندگی ممکن است موقعیتهایی رخ دهد که شخصیت از صورت واقعی خود و لوموقناً خارج شود و بسیار دیده ایم که بعضی افراد در خانه یکنوع شخصیت دارند و در انجمنها و معاشرت با رفقا شخصیت دیگر.

علت واقعی این تغییر شخصیت معلوم نیست ولی مسلم است که علت

آلی و عضوی ندارد و علت آن بعقیده اکثر علماء سازمان یافتن مجدد و یکه تشکیلات مجدد طر حهای عصبی است و چون موجود دایم در صد و ساز گاری است و یک نوع سازمان مخصوص و ثابت نیافته لهذا شخصیت دیگری پیش میگیرد . اشخاصی که دچار چنین اختلال هستند نه تنها برای خود بلکه برای جامعه نیز مغل می باشند و بنا بر این تربیت مجددی برای آنها لازم است تا عادات لازماً در آنها ایجاد کند .

حس حقارت و پستی - (۱) حس حقارت نتیجه اجتماع یکدسته حالات عاطفی است و باعث میشود که فرد خود را نسبت با افراد اجتماع پست تر و پایین تر شمرد . شخصی که خود را حقیر و زبون مینداند ممکن است از کم بود خود (خواه جسمی یا ذهنی) تا حدی آگاه باشد و ممکن است بطور روشن از نقص خود خبر نداشته باشد یعنی عقاید و حالات عاطفی که موجب این حس است بکلی از وجدان حاضر دور و در ضمیر باطن جایگزین باشد ولی فعالیت آنها در اعمال روزانه و در شخصیت تأثیر کند .

شکستهای متوالی در نیل بمقاصد ، و یاس از زندگی جنسی ، و بی اعتنائی دیدن از جنس مخالف ، و عدم قدرت بر حل مسائل مشکل روزانه ، و داشتن نقص بدنی که مورد استهزاء باشد ، و همه سبب میشوند که حس حقارت بصورت عقده حقارت در آید . پس علت این عقده ممکن است در بدن باشد یا در ذهن یادر محیط . کیست که از بی اعتنائی دیگران در عذاب نباشد ، یا تمایل

بآن نباشد که مورد محبت و علاقه سایرین قرار گیرد؛ و کیست که آرزو مند یافتن مال و مقام نباشد؟ شك نیست که بر حسب سائقه صیانت نفس و حس خود خواهی هر کس میخواهد بر مشکلات فائق آید و بادیگران همسری و برابری کند و بلکه بر آنها برتری جوید. وقتی شخص در زندگی نقطه اتکالی داشته باشد (خواه قدرت مالی یا بدنی یا فکری) حس حقارت یا هیچ بوجود نمیآید یا اینکه بدرجات بسیار ضعیف پیدا میشود. ولی بر عکس عدم اطمینان و احساس احتیاج مانند نداشتن خانه و زندگی و وسایل معیشت و آتیه تاریک و غیره حس حقارت را بوجود میآورد یا بتعقیده بعضی که حس حقارت را ذاتی میدانند آنرا تشدید میکند و بصورت عقده در میآورد و موجب انحراف فرد از جاده طبیعی و از مجرای اعتدال میشود.

حس حقارت خود بیماری نیست بلکه علامت بیماری است و علت آنرا در یک یا چند تجربه باید پیدا کرد. کودک که دائماً نوسری خور است و هیچگاه قدر و ارزش او مورد تمجید قرار نگرفته و همواره مورد ریشخند و تمسخر بوده است و کارهایش را همواره بدیده انتقاد نگریسته اند و هیچگاه برای او اهمیتی قابل نشده اند و تشویقش نکرده اند، دیگر از کار و زندگی لذت نمیبرد و همیشه مغموم و مهموم و بدون فعالیت خواهد بود و این حالات در کودکانی که بالنسبه حساس هستند بدرجه افراط می رسد.

نقایص و معایب جسمی کودک باعث میشود که کودکان دیگر او را مورد استهزاء قرار دهند و وی ناچار یا از آن محیط فرار می کند و یا تنهایی خود میگیرد یا اینکه روز بروز ضعیف تر و نحیف تر شده بر احساس

تحقیقش اضافه میشود و بالاخره بغم و غصه فرو میروند و بجهان و جهانیان بدبین میگردد.

بهر حال حس حقارت یکی از علائم بارز و نشانه های ظاهر عصبانیت است و در بعضی اشخاص بدرجه ای استنداد مییابد که دیگر خود را موجود زنده نمی پندارند یا دائماً انتظار مرگ را می کشند و باینکه مردمی با هوش ولایتند جرأت اظهار عقیده و جسارت عرض اندام ندارند.

در این موارد باید فرد مبتلایا بحقیقت متوجه نمود و بوی جرات و جسارت داد ولیاقتها و قابلیت های او را برایش باز گفت و نقض او را بسیار جزئی و ناچیز و غیر قابل ملاحظه تلقی نمود. در مورد کودک کان باید فرصت کافی برای کار و کوشش بآنها داد و آنها را بکارهایی گماشت که مسئولیت داشته باشند و پس از انجام از آنها تشویق نمود تا بدین صورت اعتماد در آنها تدریجاً ریشه بگیرد و بر حس حقارت فائق آیند.

حس حقارت در اکثر حالات بوسیله حالت دیگر جبران میشود یعنی شخص میکوشد که حس حقارت خود را با عمل دیگری که کاملاً مغایر با عمل ناشی از حس حقارت است جبران نماید. و این جبران يك رفتار بوسیله رفتار دیگر از مختصات مکانیسم شعور است. مثلاً محصلی که مورد پرسش قرار میگردد و درس خود را نمیتواند بگویند ممکن است با عبارت پردازی و تند صحبت کردن چهل خود را جبران کند، مستخدمی که در اداره مورد عتاب و خطاب رئیس قرار میگردد در خانه بازن و فرزند خود تلافی میکند و بدینوسیله قدرت و تسلط خود را بر زن و فرزند نشان میدهد، معلمی که بموضوع درس احاطه ندارد با حالت عصبانیت خود در کلاس بجبران چهل خود میپردازد، کودک کی که دائماً از پدر و مادر خود

رنج میکشد و با قساوت و خشونت با او رفتار میشود، ممکن است باذیت و آزار بچه های کوچکتر و حیوانات و شکستن شیشه و در پنجره خود را تسکین دهد. اما اگر شخص مستعد باشد و پرورش متناسبی دریافت دارد میکوشد که نقص خود را از طرق بهتری تلافی کند. مثلاً ناپلئون بناپارت چون در کودکی از لحاظ فقر و کوتاهی قد مورد سخریه و سرزنش اقربان قرار میگرفت و از طرفی دارای هوش سرشاری بود و قدرت سازگاری فوق العاده داشت بهوض حس حقارت، کوتاهی قد و فقر را بار شد و ترقی شخصیت عالی جبران کرد. تئودر روزولت مردی ضعیف بود و از کودکی تنگ نفس داشت و ترسها و وحشتها، بیشمار او را زجر میداد نقص خود را با خوشرویی و جلب نظر مردم و شجاعت جبران نمود اما بسیاری از مردم بر اثر عقده های مختلف و بر خوردهای گوناگون از با درمیا بند و قدرت سازگاری را از دست میدهند چنانکه در کوچه و بازار و مدرسه و اداره و بیمارستان اشخاصی را می بینیم که از زندگی فرار میکنند، بعضی ها نسبت بدنیها مأبوس و بی علاقه میشوند و روزها و ماهها بلکه سالها از جهان دوری میگزینند و با خواندن اشعار و استعمال مخدرات و مسکرات خود را سرگرم میسازند و برخی عقاید و دلایل غلط برای پیمان شکست خود بوجود میآورند.

بطور مسلم بسیاری از شکستهای ما در زندگی بر اثر حس حقارت و عدم قدرت برای رو برو شدن با دینای حقیقی است. حس حقارت معمولاً با ترس همراه است و ترس خود از بزرگترین دشمن موفقیت میباشد. هر فردی از ترس رنج میبرد و سر چشمه حس حقارت نیز ترس است. ترس از اضمحلال، ترس از نرسیدن بمقصود، ترس از سد جبهه و مقام

ترس از بی آبرویی ، ترس از زن نداشته یا شوهر نرفتن ، ترس از بیماری و ترس از هزاردن چیز دیگر . اگر چه برخی از ترسهای مفید و لازم است ولی ترس که منشاء حس حقارت شود سر چشمه اغلب اختلالات و شکستهاست .

ترس ذاتی بشر است و عوامل گوناگون از قبیل والدین و معلم و قوانین اخلاقی و مذهبی آنرا تشدید میکنند . بعضی از اقسام ترس چنان شدت می یابد و در شخص ریشه می دواند که بهیچ نحو ریشه کن نمیشود و حتی روش تحیل روحی هم از معالجه آن عاجز است .

چنانکه گفتیم حس حقارت همیشه نتیجه منفی ندارد و گاه ، بنفع شخص نیز تمام میشود و اگر تربیت صحیح اعمال شود میتواند نقص جسمی و روحی را با وسائلی جبران نمود و از این راه سازگاری متناسبی برقرار ساخت . در بر انداختن و از بین بردن عقده حقارت نخست باید علت را در یافت و البته اشکال کار هم در همین جاست و گاه کشف علت بقدری مشکل است که مدتها تحلیل روحی را ایجاب میکند . آنچه مسلم آنرا ازل ابداع عقده حقارتست شکست در زندگی است و راه عملی برای جلوگیری از شکست محصلین امتحانات هوشی و قرار دادن محصلین هم ، سطح در یک کلاس است .

اختلالات عصبی جزئی - بعضی از اختلالات عصبی که علت روانی دارد بطور خلاصه به قرار ذیل است :

- ۱ غیر طبعی بودن تکلم مانند تلفظ غلط حروف (زرار ، وس را ش تلفظ کردن) این نوع خطا گاهی همیشگی و بواسطه نقص دستگاه تکلم است ولی در بسیاری از اوقات باعث آن علت عصبی است -

شاید در حدود ۲ در صد کودکان یکی از اقسام اختلالات تکلم را داشته باشند (مانند لکنت زبان، در تلفظ کلمات حروف را پس و پیش تلفظ کردن). این نوع اختلالات معمولاً بین سن ۱۶ و ۶ ظاهر میشود و علت واقعی آن عادت غلط و تلقین است و بطوری که بارها گفته شده چون دوره کودکی دوره شکل پذیری است و کودک برای هر نوع تقلید و تلقین آماده است و اطرافیان هم بزبان کودک صحبت میکنند این بقیه تولید می شود و همین نقص در سنین بعد موجب سرزنش دیگران و بالنتیجه موجب اختلال عاطفی میگردد.

۴ - داء الرقص (۱) - تقریباً يك در صد کودکان باین بیماری مبتلا میشوند و شیوع آن در میان دختران بیش از پسران است.

داء الرقص علامت و نشانه بیماری است و آن حرکات غیر اداری و نامنظم و بدون منظور عضلات است. یعنی بیمار در سر و صورت یا اعضای دیگر پرشهایی دارد که قادر بجلو گیری آنها نیست و از صفات مشخصه آن بدخواهی و دیدن بخنک در خواب و بدخلقی و زود رنجی و تلون مزاج و تغییر اخلاق است: این بیماری بندرت قبل از هشت سالگی و بعد از ۵۰ سالگی دیده میشود. مدت آن گاه ۶ هفته تا ۳ ماه است و در اینصورت نتیجه عفونت بیماری حاد یا رماتیسم می باشد و البته شدتش زیاد و مدتش کوتاه است و گاه مرض طولانی و دائمی است که نتیجه پیداشدن تغییر در

۱- این مرض را با انگلیسی (chorea) یا St. Vitus'dance و به فرانسه

chorée یا danse de St. guy و با آلمانی Veitstanz گویند و صورت حاد

آنرا Sydenham و صورت دائمی آنرا Huntington نامند.

بافتهای ساقه مغز است .

اگر حرکت غیر ارادی موضعی باشد آنرا برش یا خلیجان (۱) گویند و اگر کلی و عمومی باشد داء الرقص نامند بیماری داء الرقص در صورتی که علت آلی نداشته باشد مسامعات عاطفی دارد و بنابر این پس از معاینه طبی کامل باید از راه یافتن علت بهعالجه آن اقدام نمود . اگرچه اغلب داء الرقص را نتیجه علل آلی می پندارند ولی بطور قطع باید دانست که بسیاری از آنهم جز علت عاطفی علتی ندارد و یکی از مشخصات این دسته اخیر آنست که حرکات غیر ارادی برای شخص مطلوبست . هرسمان می گوید :

« مبتلایان بداء الرقص اگرچه بقول خودشان نهایت درجه کوشش دارند که این نوع حرکات را در خود متوقف سازند ولی در عین حال چنین بنظر میرسد که از اینگونه حرکات کاملاً لذت میبرند . مثلاً جوان مبتلایی که در تخت خواب خود دراز کشیده بود ناگهان بدنش به حرکت آمد و چنان بشدت حرکت میکرد که تقریباً نیم متر بالا و پائین میرفت ، بالاخره خستگی بیحد او را بحال اول برگرداند . هر بیننده ای تصور می کرد که این بیچاره آزار میکشد و از حرکات غیر ارادی خود در شکسته و غدا بست ولی همینکه تشنج او مرتفع شد باتیمی گفت این یکی از آن خوبه اش بود . بنابر این معلوم میشود که خود بیمار از این حرکات لذت میبرد . »

برای داء الرقصی که علت آلی ندارد علل مختلفی ذکر کرده اند .

بعضی تصور میکنند که بیماری مزبور نتیجه يك بیماری عفونی است که سبب تحريك مراکز اعصاب شده است یعنی در واقع پس از رفع بیماری عفونی حرکات غیر ارادی بصورت عادت درآمده است .

بعضی دیگر را عقیده بر آنستکه حرکات غیر ارادی در این بیماری نشانه یکنوع برخورد روحی و ناشی از آنست . پیروان این نظریه بسیاری از این حرکات را تظاهرات ثانوی تحریکات جنسی میدانند و برای اثبات مدعای خود بعضی حرکات غیر ارادی خفیف مانند شست مکیدن و ناخن جویدن و امثال آنرا شاهد میآورند .

آنچه قابل تردید نیست در این قبیل داء الرقص که علت عضوی در کار نیست ، اختلال عاطفی سبب حرکات غیر ارادی میشود و هیچگاه نمیتوان تنها با توجه بمعلول آنرا معالجه کرد چه اگر فقط برطرف ساختن علامت یعنی حرکات اکتفا کنیم علت عاطفی را در نیابیم اختلال دیگری بروز خواهد کرد و خلاصه مرض از جای دیگر سر در میآورد اما اگر خود اختلال عاطفی برطرف شود و شخص توازن عادی و معمولی را بدست آورد حالت بیقراری و بیماری نیز بالتبع مرتفع میشود .

برخی اشخاص از لحاظ ساختمان عصبی طوری هستند ~~هستند~~ که برای امراض عصبی مستعد میباشند اما بعضی دیگر بواسطه عادات بدوزندگانی غیر عاقلانه توازن اعمال عصبی را از دست میدهند و برای قبول امراض عصبی مستعد میشوند . در اینجا منظور ما کودکانی است که کاملاً سالم است ولی بزودی تحريك و تهيج میشود و اختلال شخصیت پیدا میکند و البته بدیهی است که با ایجاد يك رشته عادات مطلوب میتوان برهم خوردگی و اختلال عصبی او را مرتفع ساخت . و راه صحیح آنستکه علت تحريك را

رفع کنند و وضعیت جسمی را تقویت نمایند و این عمل را بوسیله غذای صحیح و کافی و استراحت میتوان انجام داد. در خانه و مدرسه عوامل مختلفی ممکن است موجب تهیج و تحریک کودک شود و البته مربیان باید از وجود این عوامل جلوگیری نمایند و همیشه شرایط کاملاً مساعد ایجاد کنند.

اغلب کودکانی که با آسانی میترسند آنهایی هستند که از معلمین خود زیاد حساب برده و توسطی خورده اند و بنابر این حس حقارت در آنها تولید شده و موجب شکست آنها در کارها گشته است.

انواع جنون - (۱) جنون عبارت از پاشیدگی امور ذهنی بطور روشن و آشکار و اغلب مربوط بضعف و خمود پوشش مغزی است هنگامی که رفتار و اعمال فرد از فکر کردن غیر طبیعی و غیر معمولی او حکایت کند، گوئیم از احاطه فکری بیمار است و اگر بدرجه شدت برسد گوئیم جنون دارد.

بیماری وضعف فکری و روحی مانند بیماریهای جسمی خطرناک است و باید در رفع و علاج آن اهتمام کافی بعمل آید.

شخصی که سابقاً باهوش بوده و اکنون ضعف ذهنی و اختلال فکری پیدا کرده است در واقع مریض روحی است. در موقع عارض شدن جنون،

۱ - منظور dementia است که فرانسه آن Demence و آلمانی آن Schwachsinn است و آن عبارت از خرابی حافظه و قضاوت است و ممکن است عضوی و نتیجه خمود و هزال وضعف دماغی یا معلول خرابی پوشش مغزی یا تمام مغز باشد (مانند ضعف پیری، سیفلیس مغزی، فلج عمومی) یا غیر عضوی و موقتی که علت ساختمانی در آن دیده نمیشود (مانند جنون جوانی) .

حافظه بخصوص در مورد وقایع تازه از بین میرود و در قضاوت خلل راهی
 یابد و قدرت فکری ضعیف میشود و شخص دیگر قادر بدرک روابط نیست.
 بیمار علائق خود را نسبت به محیط خود از دست میدهد و در بسیاری حالات
 عاطفه‌ای ندارد و نسبت بخود اعتنا و توجهی نمی کند و در اکثر اوقات
 بغذا و معاشرت نیز میل ندارد و تنهایی را ترجیح میدهد.

جنون جوانی - جنون جوانی یکنوع اختلال روحی است و تقریباً
 ۶۰٪ بیماران روحی که بیماری آنها علت عضوی ندارد باین جنون مبتلا
 هستند و چون ظهور آن اغلب قبل از ۲۵ سالگی است بدین جهت آنرا
 جنون جوانی گویند. از صفات مشخصه این بیماری میل بانزو او مردم
 گریزی است. گراپلین که از پسی کیترهای آلمانی بود بیماریهای روحی
 را بر حسب علامات و نشانه های آنها تقسیم بندی کرده و منجمله جنونهای
 را که باتفیر و فساد کالبدی (آنانومی) توام نباشد جنونهای غیر آلی نامیده
 است. اصطلاح جنون جوانی نیز از اوست و علت انتخاب این اصطلاح اینست
 که این نوع اختلال در جوانی بروز میکند و سرعت پیشروی می نماید
 و باعمال فکری و عقلی خلل وارد میآورد گراپلین پس از مطالعه بیشتر در
 مبتلایان بجنون جوانی دریافت که علامات و عوارض همه آنها یکسان
 نیست و باهم اختلاف زیاد دارد و بهمین جهت از جنون جوانی نیز تقسیمانی
 کرده آنرا بده قسم منقسم ساخت.

از آنجا که تشخیص هر يك از این جنونهای دهگانه از سایر انواع
 کاری دشوار و مستلزم ممارست و دقت بسیار است، پسی کیتر هاده قسم
 را بچهار قسم برگردانده و در واقع چهار نوع جنون ذکر کرده اند بدین

ترتیب ۱- جنون جوانی ساده ۲- جنون مغز جوان (۱) ۳ جنون کاتاتونیک (۲)
 ۴ - پارانویید (۳)

پس از مطالعات دقیق معلوم داشته‌اند که جنون جوانی جنون واقعی نیست و در واقع نتیجه اختلال در وحدت و تمامیت شخصیت است و حتماً لازم نیست در دوران جوانی بروز کند بلکه از سن ۱۴ تا ۵۰ سالگی ممکن است پیدا شود.

۱ - در جنون نوع دوم شخص مبتلا ناگهان جنگجو و عصبانی و بدگو میشود و اکثر سعی دارد که از خانه فرار کند و بوالدین خود ظنین است و بر قفا و دوستان اعتماد ندارند و تصور میکند که آنها سعی دارند با وی مخالفت ورزند. این بیماری خرابی دستگاه تعقل و تفکر را نیز موجب میشود و علائم اولیه آن به نوراستنی شباهت دارد بیمار دارای اعمال و حرکات غیر معمولی است مثلاً بعضی از آنها منزوی و منفک و آرام و نسبت به مردم لاقید و بی اعتنا هستند و بعضی توهمانی از نوع لاف و گزاف دارند و مثلاً خود را شاه و وزیر یا پسر یا خدا می‌پندارند یا خود را صاحب میلیونها ثروت تصور میکنند، برخی از آنها خود بخود و بیجا خنده و قهقهه میکنند یا با مخاطب‌هایی خیالی بتکلم می‌پردازند و بهمین مناسبت لذت می‌برند و حالت بشاشنی بخود می‌گیرند. همیشه بیماری شدت کرد اختلالات عاطفی نیز ظهور میکند و قدرت تصمیم از بین میرود. این نوع بیماری که در میان جوانان تازه بالغ دیده میشود محتاج به طالع زیاد تر و دقت بیشتری است و شاید با سر گرمیهای جالب توجه بتوان از شدت یافتن آن جلوگیری کرد.

۲ - در سومین نوع جنون جوانی (Catatonic) (۱) نه تنها اعمال فکری و ضمیری خلل حاصل میکنند بلکه اعمال حرکتی نیز از صورت طبیعی خارج میشود. ظهور این بیماری غالباً دیرتر از سن بلوغ و در زنها اغلب پس از وضع حمل است. از صفات مشخصه این بیماری کرخی و بیحالی ذهنی است یعنی مثلاً بیمار ممکن است آنچه در اطرافش اتفاق میافتد بشنود بدون اینکه بتواند بآنها توجه کند و ناگهان از این حال بیرون میآید مثل کسی که از خواب سنگین برخیزد. گاهی نیز این حالت بیک حالت هیجان درونی تبدیل میگردد. در مواقعی که بیمار در هیچیک از دو حالت نیست بسیار تلقین پذیر است. بیمار معمولاً کلمات دیگران را که باو گفته میشود بدون هیچ تغییری تکرار میکند، یا حرکات دیگران را تقلید مینماید. علاوه بر اینها بگمان و توهم خود را مظلوم و مورد ظلم و آزار میداند.

بعقیده بعضی این بیماری بر اثر عفونت موضعی است و پس از بر طرف شدن عفونت بیمار بحال طبیعی بر میگردد و این نوع جنون را پزشکان قابل معالجه میدانند.

رفتار های عاطفی بیمار با موانع محیطی ارتباط ندارد و همین تناسبت تحریک و تهییج شدن او را بعضی دانشمندان بدون علت عاطفی دانسته اند یعنی در واقع نمیتوان برای رفتار های او علت و معنی مخصوص

1 - Catatonic اصلاً یونانی است و بمعنی اذست رفتن نیروی جسمی و روحی است و چون برای رسافدن معنی حقیقی در این مورد رسالت روانشناسان اصطلاحات دیگر مانند کرخی درونی و تهییج درونی اختیار کرده اند زیرا حالت مزبور را دو صورت است: یا بیمار بکلی حالت لغتی و کرخی دارد، یا اینکه حالت هیجان درونی است.

تصور کرد. مثلاً بیماری درحالی که باحالت هیجان از یک طرف بطرف دیگر میرفت اظهار میداشت (چنین نیست)، (چنین نیست) این حرکات و رفتار و اداء این قبیل جملات دربادی امر بنظر میرسید که علت عاطفی داشته باشد ولی تجزیه و تحلیل معلوم داشت که این تظاهرات بستگی بحالت عاطفی نداشته و بدون معنی و مفهوم ادا شده است.

۳- آخرین نوع جنون جوانی پارانوئید است و معمولاً در اواخر دوره بلوغ شروع میشود. پس از سالهای چند که بیمار میکوشد خود را از دیگران دور نگهدارد و بکسی آزار نرساند مغز آغاز خراب شدن میکند و قدرت فکری بسیار ضعیف میشود و در این حال بسیاری از عقاید و نظریات خود را بصورت اصلی نگاه میدارد. در این نوع جنون جوانی توهمات و تخیلات صورت شریک پیدا میکند و برعکس سایر انواع جنون که این توهمات و تخیلات در آنها موقتی است، توهمات در اینجا پشرفت میکند و بسیار مشخص و معین میباشد. مثلاً ممکن است بیمار توهم در بزرگی شخصیت خود داشته باشد مثل اینکه خود را پادشاه یا رئیس جمهور پندارد. بهرور مغز فرسوده شده شخص بحال نقاهت و بلاهت درمیآید. بطوری که آثار نشان داده قریب به بیماران نوع اول و دوم قابل معالجه اند ولی هیچیک از بیماران مبتلا به پارانوئید معالجه نشده اند.

صرع - بیماری صرع هم ممکن است عضوی باشد و هم غیر عضوی و اکثر علت ارثی و اختلال غددی باعث آنست و ناگنون معالجه قاطعی برای آن بدست نیامده است و هرچه شروع بیماری زودتر باشد خرابی دستگاه فکری و هوشی بیشتر است. صرع بصورت های گوناگون ظاهر میشود،

در بعضی ها شدت وزود بزود و در برخی بیماران دیرتر و خفیف تر بروز میکنند. غالباً سایر اختلالات روحی نیز کم و بیش باصرع توأم است و تمام اشخاص مبتلا از لحاظ قدرت تفکر و تعقل ضعیف میباشند و بهمین مناسبت کودکان مبتلا بصرع باید در کلاسهای مخصوص و بااستاد همین تدریس شوند. کودکان مبتلا بصرع روز بروز گشتار و تنبیل تر میشوند، در يك لحظه ممکن است اموری را فرا گیرند ولی در لحظه بعد کایه آنها را فراموش میکنند. گذشته از اختلالات روحی و عقلی در شخصیت آنها نیز تغییری حاصل نمیشود یعنی بسیار حساس و خود خواه و در بعضی اوقات فوق العاده مذهبی میشوند. خرابیهای وحشتناک میبینند و تخیلات و توهمات فراوان دارند، در بعضی از مصروعین حس هجوم و حمله و نزاع پیدا میشود و از این لحاظ ممکن است خطرناک باشند.

حمله دیگر از اختلالات روحی که از قدیم الایام شایع بوده و حتی اطباء یونان قدیم از آن بحث کرده اند و بطور قطع باغریزه جنسی بستگی دارد حمله است و بهمین مناسبت گاهی آنرا به اختناق رحمی موسوم ساخته اند. بین حالت عصبی شدید و حمله حد فاصل قطعی نمیتوان تعیین کرد و تاکنون ربط حمله با خرابی دستگاه پی معلوم نشده است. شخص حمله ای بسیار تلقین پذیر و عاطفی است و ممکن است برخی قسمتهای بدن او کرخ و غیر حساس شود بطوری که باوجود سالم بودن عضو حسی جریان تصبیه بمنز نرسد. بعقیده بسیاری از علما کایه علائم و عوارض حمله ریشه روانی دارد چه تمام علائم از نوع علائم سازگاری ناعطوب میباشند.

در موقع حمله فاج و کوری و حالت تشنج دیده میشود و برخی اوقات هذیان نیز با آن توأم است.

چنانکه گفته شد در حمله هیپوگونیه تغییر در بافتنهای سلسله اعصاب و بخصوص مغز دیده نشده است و دلیل این امر آنستکه معالجه کامل آن امکان دارد .

حمله پس از سن ده در میان دختران شایعتر از پسران است . بعضی محققین راعقهده بر آنستکه علت بروز این حالت تجارب ناگوار قبلی است و در حقیقت حمله هایی که شخص دچار میشود نوعی مکانیسم دفاعی است و این تجارب عاطفی ناگوار معمولاً بدوران کودکی تعلق دارد . در بسیاری از اختلالات عصبی ، بهترین راه معالجه روش مستقیم یعنی متوجه ساختن بیمار علت بیماری است . فروید معتقد است که علت واقعی و اصلی این بیماری جنسی است ولی در عین حال میگوید که علت تنها (سرگردانی رحم در بدن (۱)) نیست

نوع بروز بیماری مختلف است : گاهی کودک کان برای استرضای امیال خود حالات غیر طبیعی و دل دردها و غشهای مخصوص دارند ، و در حمله های شدید فلج برای مدتی طولانی است . مثلاً دیده شده است که زمانی که هوو بسرزنی آمده دچار این گونه فلجها شده و در معنی بدین وسیله خواسته است شوهر خود را بیچاره کند و توجه او را از زن دیگر

۱ - اطباء قدیم معتقد بودند که حمله در واقع اختناق رحم است و اصل لغت Hysteria از کلمه یونانی که بمعنی زهدان است گرفته شده . معنی لغت میرساند که ریشه بیماری از رحم است . با اینکه این تئوری نزد اطباء امروز مردود است ولی جای شبهه نیست که در ظهور حمله علت جنسی کاملاً وجوه دارد .

بطرف خود معطوف سازد .

بعقیده فروید اکثر اشخاص کوشش دارند حالت عاطفی ناگوار را فراموش کنند ولی درحمله کوشش شخص درفراموش کردن حالت عاطفی بطور کامل بجائی نرسیده است و چون تجربه ناگوار موجب ناراحتی است شخص سعی دارد بنحوی در برابر آن عکس العمل نماید و اگر عکس العمل مستقیم نباشد تظاهرات غیر مستقیم ظاهر میگردد و در حمله این تظاهرات بصورت علام جسمی درمیآیند . بهمین جهت فروید واژه (انتقال) را در مورد حمله بکار می برد و میگوید زحمات روحی بصدمات جسمی انتقال یافته است . روش معالجه ای که فروید پیشنهاد میکند اینست که عاطفه مخفی را در سطح وجدان حاضر کنند و بگذارند بتظاهرات طبیعی خود پردازد و این تظاهر لازم نیست بنحو مخصوص باشد بلکه همینکه تجربه ناگوار رویا عاطفه ارضاء نشده در سطح وجدان آمده بیمار حالت عاطفی پیدا کرده بگریه و زاری یا بگفت و گو می پردازد و بالتایجه بیماری مرتفع می گردد .

اصول عمده در بهداشت روحی - کتب بسیار در بهداشت روحی تألیف شده و هر مولف و محقق روشهای مخصوص پیشنهاد کرده است . و اگر توفیق رفیق نگارنده شد شاید درآینده کتابی مستقل در این زمینه برشته تحریر درآورد . اما در این مختصر فعلا بتذکر سه اصل عمده اکتفا میشود که پیروی از آن برای سلامت و سعادت هر فرد ضروری است .
این سه اصل که بدون آن شخص نمی تواند روحا سالم باشد و (صرف نظر از اتفاقات و بیماریها و عامل توارث) عبارتند از شغل یا وظیفه ، طرح برای رسیدن به هدف ، آزادی عمل .

البته منظور از شغل یا وظیفه معنی اعم آنست و آن شامل اعمالی است که هدفهای آنی و موقتی دارند و اعمالی که دارای هدفهای غائی و عالی و آنی است. طرح و نقشه از آنجهت لازم است که شخص شغل و وظیفه را با منظور و هدف خود موافق نماید یعنی شخص فکر کند که این کار کار او و متعلق باوست و این هم بدون آزادی عمل مبسر نیست.

در اینجاست که علما آموزش و پرورش ادعا میکنند که بهداشت روحی از وظائف حتمی و جزء لاینفک کار آنهاست. باید هر آموزگاری روش درس خود را طوری اتخاذ کند که در هر قدم شاگرد منظوری داشته باشد و معلم فقط براهنمایی پردازد.

برای معالجه کودکان عصبانی تذکرات و احتیاطات ذیل را باید رعایت نمود:

- ۱ - کلیه عواملی را که موجب عصبانیت میشوند (دندان درد ، پلیم ، غذای نامناسب و غیر کافی ، سوء هاضمه کم خونی) باید از بین برد .
- ۲ - رفتار معلم نسبت به کودکان باید درخور و مناسب او باشد . اینک که با همه کودکان یکنوع رفتار کند .
- ۳ - مواقع و حالاتی باید تهیه کرد که کودکان خود را فراموش کنند و خود را شخصی مقید و موثر بدانند .
- ۴ - باید در کودکان حس لطیفه گوئی که با ادب توأم باشد ایجاد نمود و حس خوش بینی او را تقویت کرد .
- ۵ - کودکان تا آنجا که قدرتش اجازه میدهد باید برای خودش کار کند و امور خود را خود اداره نماید تا شخص مستقلی باز آید .

۶ - باید عادات غیر صحیح را با جانشین کردن عادات صحیح از بین ببرد. استراحت و تفریح و غذای مناسب و کافی باین منظور کمک فراوان میکند.

۷ - کودک را عادت دهید که در برابر عرسها ایستادگی کند و این منظور از راه اطمینان دادن بوی واستدلال میسر تواند بود. او را عادت دهید که در انجام اعمال اخلاقی شجاعت داشته باشد و از شکست در کار هائیکه نشود بلکه کوشش بیشتر و تصمیمی بهتر اتخاذ نماید.

۸ - کودک را ناآنجا که میسر است (در سالهای اول مدرسه) عادت دهید که این الوقت باشد، و بیش از اندازه در گذشته یا آینده فرو نرود. باین عمل کودک از وحشت و اضطراب خلاصی یافته است مثلاً در مدرسه کودک باید عادت کند که کار درسی را از روی شوق انجام دهد و از بیم امتحان و قبول شدن در تشویب نباشد.

۹ - فرصتهای زیاد برای کودک فراهم کنید تا بتواند با افراد حشروشر کند. بچه‌های عصبانی احتیاج مبرم با معاشرت دیگران دارند و این تنهاری است که کودک بتواند خود نمائی کند و خود را موجودی موثر بداند، فشار روحی و اختلال عصبی وقتی ظهور میکند که کار شخص مطابق میل و ذوق او نباشد. کسی که خود را از دیگران جدا میسازد اهل درون میشود و خود را بانخیلات و توهمات سرگرم می‌کند و در نتیجه بسیار حساس و خجالتی و غیر فعال میشود. پس معاشرت با دیگران لازم است و همینکه شخص از مردم دوری جست و در خیال غوطه‌ور شد از اقدام کارها بازی ماند و بی دربی شکست می‌خورد و شکست بی دربی خود موجب بیماری روحی است.

۶۰ - کودکان را عادت دهید که در برابر مقامات ما فوق مطاب

باشند و نصایح را بپذیرند

۱۱ - کودک را بیاموزید که مواقعی که احتیاج با اطلاع و نصیحت

دارد بآموزگار یا والدین مراجعه کند و موضوع را در فکر خود نگه ندارد
یکی از علل جرم و جنایت آنستکه مجرم برای استرضای انکار و آرزو
راهنمای مشفق و خیر خواهی نداشته است و بالنتیجه فکر و آرزو را در
خود مخفی داشته و سر انجام بصورت جرم ظاهر کرده است.

۱۲ - بکودک کاری را مراجعه دهید که اولاً جالب توجه او را

مطابق و متناسب با استعداد وی باشد • این عمل باعث میشود که کودک
سرگرم کار باشد و تمام توجه خود را بآن معطوف دارد و در نتیجه موفق
شود و از موفقیت قدر و منزلتی برای خود قائل گردد :



اگر چه برخی از بیماریهای روحی را با اصول روانشناسی و آموزش

و پرورش نمی توان معالجه کرد (چه علت ارثی و یا عضوی دارند) و از
عده زیادی از بیماران روحی که بر اثر عادات نامطلوب و عدم ارضای امیال
بطریق صحیح و مناسب بیماری روحی دچار شده اند با روشهای روح
قابل معالجه هستند .

آنچه در این کتاب با اختصاری هر چه تمامتر گفته شد ، تنها از آرا
لاحظ است که آموزگاران و مربیان فی الجمله بقوانین تربیتی و بهداشتی
روحی متوجه شوند و متذکر باشند که برای پرورش يك فرد بنحو کامل
قوانینی در دست است که رعایت آنها از بسیاری از بدبختیها جلوگیری
نماید و سعادت فرد و جامعه را در بر دارد •
پایان

بها ۷۰ ریال

فصل

CALL NO. { ۳۷۱۶۹ } ACC. NO. ۳۱۶۲

م ۳۳ ر پ

AUTHOR _____

TITLE روانشناسی "پرویشی"

م ۳۳ ر پ



MAULANA AZAD LIBRARY

ALIGARH MUSLIM UNIVERSITY

RULES :-

1. The book must be returned on the date stamped above.
2. A fine of **Re. 1-00** per volume per day shall be charged for text-book and **10 Paise** per volume per day for general books kept over-due.